

Diálogos entre ações extensionistas, ensino e pesquisa no centro de educação da UFPE em tempos pandêmicos

Formar, Resistir, Cuidar



Maria Sandra
Auxiliadora Maria
Raylane Andreza
Mitz Helena
[Orgs.]



Série Livro-Texto



Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Auxiliadora Maria Martins da Silva
Raylane Andreza Dias Navarro Barreto
Mitz Helena de Souza Santos
[Orgs.]

**DIÁLOGOS ENTRE AÇÕES
EXTENSIONISTAS, ENSINO
E PESQUISA NO CENTRO
DE EDUCAÇÃO DA UFPE
EM TEMPOS PANDÊMICOS**
Formar, Resistir, Cuidar

Recife
2021



Universidade Federal de Pernambuco

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho



Pró-Reitoria de Graduação

Pró-Reitora: Magna do Carmo Silva

Diretora: Fernanda Maria Ribeiro de Alencar

Editora UFPE

Diretor: Junot Cornélio Matos

Vice-Diretor: Diogo Cesar Fernandes

Editor: Artur Almeida de Ataíde

Comitê de avaliação

Adriana Soares de Moura Carneiro, Ana Célia Oliveira dos Santos, Andressa Suely Saturnino de Oliveira, Arquimedes José de Araújo Paschoal, Assis Leão da Silva, Ayalla Camila Bezerra dos Santos, Chiara Natercia Franca Araujo, Deyvylan Araujo Reis, Djailton Cunha, Flavio Santiago, Hyana Kamila Ferreira de Oliveira, Isabel Cristina Pereira de Oliveira, Jaqueline Moura da Silva, Jorge Correia Neto, Keyla Brandão Costa, Luciana Pimentel Fernandes de Melo, Márcia Lopes Reis, Márcio Campos Oliveira, Márcio Vilar França Lima, Maria Aparecida Silva Furtado, Maria da Conceição Andrade, Michela Caroline Macêdo, Rodrigo Gayger Amaro, Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos, Shirleide Pereira da Silva Cruz, Tânia Valéria de Oliveira Custódio, Waldireny Caldas Rocha

Editoração

Revisão de Texto: Maria Luísa Vaz Costa

Projeto Gráfico: Diogo Cesar Fernandes | Gabriel Santana

Diagramação: Danielly Chagas

Catálogo na fonte

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

D536 Diálogos entre ações extensionistas, ensino e pesquisa no centro de educação da UFPE em tempos pandêmicos [recurso eletrônico] : formar, resistir, cuidar / organizadoras : Maria Sandra Montenegro Silva Leão,... [et al.]. – Recife : Ed. UFPE, 2021.

(Série Livro-Texto)

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-076-0 (online)

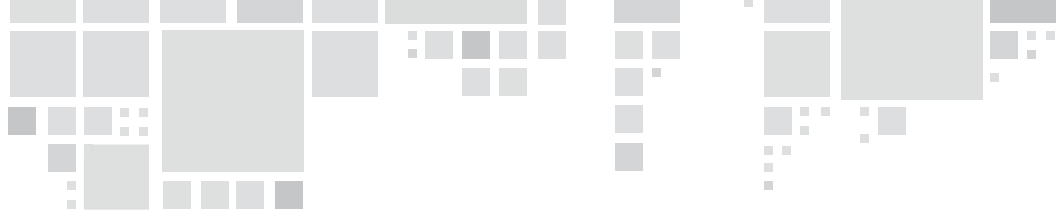
1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino superior – Pesquisa. 3. Extensão universitária. 4. Educação – Aspectos sociais. 5. Abordagem interdisciplinar do conhecimento em educação. 6. Ensino à distância. I. Leão, Maria Sandra Montenegro Silva (Org.). II. Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. III. Título da série.

378

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2022-025)





SÉRIE LIVRO-TEXTO

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pautada pelos princípios da democracia, da transparência, da qualidade e do compromisso social, assume a Educação Superior como um bem público e um direito de todas e todos. Nesse sentido, estimula a melhoria das condições do trabalho docente, a inserção de metodologias de ensino inovadoras e a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos nas diferentes áreas do saber como instrumentos de promoção de uma formação científica, humanística e artística que prepare nossos estudantes para a intervenção na realidade, segundo o compromisso com o desenvolvimento integral e sustentável, a equidade e a justiça social. Assim, a UFPE, por intermédio da Pró-Reitoria de Graduação e da Editora UFPE, oferta à comunidade acadêmica e à sociedade mais uma seleção da Série Livro-Texto, com o objetivo de contribuir para a formação da biblioteca básica do estudante de graduação e para a divulgação do conhecimento produzido pelos docentes desta Universidade. Os 34 livros selecionados para esta coleção, que contemplam diferentes áreas do saber, foram aprovados segundo as condições estabelecidas no Edital 14/2021 (Edital simplificado de incentivo à produção e publicação de livros digitais Prograd/ Editora UFPE) e representam o esforço de discentes (de graduação e pós-graduação) e servidores (docentes e técnicos) e da gestão da Universidade em prol da produção, sistematização e divulgação do conhecimento, um de seus principais objetivos.

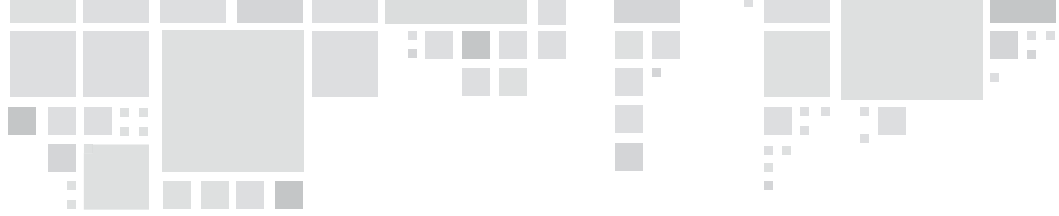
Alfredo Macedo Gomes – Reitor da UFPE

Moacyr Cunha Araújo Filho – Vice-Reitor da UFPE

Magna do Carmo Silva – Pró-Reitora de Graduação (Prograd)

Fernanda Maria Ribeiro de Alencar – Diretora da Prograd





CONTEÚDO

Apresentação como manifesto decolonial da setorial de extensão do CE/UFPE 08

*Aurino Lima Ferreira, Maria Sandra Montenegro Silva Leão,
Auxiliadora Maria Martins da Silva, Raylane Andreza Dias
Navarro Barreto, Mitz Helena de Souza Santos, José Diêgo
Leite Santana.*

1. Resiliência e pandemia: promoção de saúde mental no Espaço de Acolhimento do Centro de Educação da UFPE 25

*Ana Márcia Luna Monteiro, Ana Paula Fernandes da Silveira
Mota, Aurino Lima Ferreira, Daniela Maria Ferreira, Ester
Calland de Sousa Rosa, Fátima Maria Leite Cruz, Sandra
Patrícia Ataíde Ferreira*

2. A extensão como aliada na luta antirracista: as contribuições do Gepar para uma universidade mais preta, mais plural e mais diversa 52

*Igor Maciel Tiburcio, Letícia de Lima, Auxiliadora Maria
Martins da Silva*

3. A cultura maker e a elaboração de oficinas digitais 68

*Ellen Damonys Pereira da Silva, Guilherme Gutemberg
Barbosa de Paula,, Jéssica Vitória da Conceição Justino,
Joyce Bruna da Silva, Viviane de Bona*



4. Reflexões e estratégias sobre a participação infantil nos trabalhos com crianças 88

Danyelle Almeida de Andrade, Karla Paloma Silva Souza, Melissa Lopes de Souza Araújo, Millena Rebeca Aquino Santos, Janaina Maria da Silva,, Súsany Suellen Souza da Fonsêca, Viviane de Bona

5. Reflexões sobre uma ação extensionista na UFPE para a difusão da libras no instagram e no youtube 103

José Arnor de Lima Júnior, Adriana Moreira de Souza Corrêa

6. Marcas emocionais nos docentes em tempos de pandemia: contribuições da educação emocional 123

Janaina Maria de Souza Oliveira Melo, Tatiana Rodrigues Cavalcante dos Santos, Aurino Lima Ferreira

7. Duas experiências extensionistas em pauta: passos rumo à redução das desigualdades acadêmicas 152

Raquel Barreto Nascimento, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Tayanne Adrian Santana Moraes da Silva

8. Experiências do presente e olhares para o futuro: considerações acerca do primeiro ano do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História (LAEH – UFPE) 175

Arnaldo Martin Szlachta Junior, Júlia Maria de Araujo Lisboa, William Silva de Freitas

9. Vivências afrocentradas na educação: a experiência do LABERER 186

Maria da Conceição dos Reis, Cledson Severino de Lima, Elizama Pereira Messias

10. Abordagens teórico-metodológicas para uma educação em africanidades e afrodescendências: contribuições da África e sua diáspora para a construção dos conhecimentos científicos 204

Auxiliadora Maria Martins da Silva, Ana Pontes Saraiva

11. Na dialogicidade das aprendizagens – o caso do Multiverso: programa de extensão 226

Hellen Vitória de Lima Santos, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Yure Gonçalves da Silva

12. Acessibilidade comunicacional no ensino remoto: o uso da comunicação alternativa e aumentativa no processo de inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista 255

Franciane de Souza Silva, Larissa de Lima Canêjo, Maria de Souza Cavalcante, Rafaella Asfora Lima.





APRESENTAÇÃO COMO MANIFESTO DECOLONIAL DA SETORIAL DE EXTENSÃO DO CE/UFPE

Aurino Lima Ferreira, Maria Sandra Montenegro Silva Leão,
Auxiliadora Maria Martins da Silva, Raylane Andreza Dias
Navarro Barreto, Mitz Helena de Souza Santos,
José Diêgo Leite Santana

A pandemia causada pelo Covid-19 trouxe uma urgência de reflexões acerca dos rumos civilizatórios tomados pela sociedade a partir da modernidade e de seu ideal de progresso e modelo de educação. A pegada antropocena encarnada na metáfora de *“mechanos”*, assumida como agenda de desenvolvimento que reduz o humano ao econômico, consumidor e utilitarista, põe a educação num lugar de adaptação através do adestramento e treinamento instrumental, esvaziando suas potências formativas dentro de um horizonte de integralidade, multidimensionalidade e participação, pois como indica Rodrigues (2001, p. 242),

Educação é o processo integral de formação humana, pois cada ser humano ao nascer, necessita receber uma nova condição para poder existir no mundo da cultura. Esse processo inclui a aquisição de produtos que fazem parte da herança civilizatória que concorreram para que os limites da natureza sejam transpostos. [...] o ser humano, por não receber qualquer determinação por natureza, pode

construir o seu modo de vida tendo por base a liberdade da vontade, a autonomia para organizar os modos de existência e a responsabilidade pela direção de suas ações, essa característica do ser humano constitui o fundamento da formação do sujeito ético. Este deve ser o objetivo fundamental da Educação, ao qual devem ser submetidas toda e qualquer prática educativa, aí incluídas as escolares.

Neste caminho, a Setorial de Extensão do Centro de Educação da UFPE, comprometida em promover a formação humana integral pautada em uma relação dialógica crítica que busca expandir as fronteiras da universidade, no intuito de continuar a resistir a todas as formas de exclusões e colonialidades, e cuidar para o florescimento do bem viver, congregou reflexões sobre as ações extensionistas desenvolvidas e/ou continuadas durante a pandemia.

Partimos das reflexões de Ferreira, Silva e Silva (2011), que destacam três metáforas para pensar a relação entre pesquisa, extensão e ensino: “Dar o peixe: o discurso assistencialista”, “Ensinar a pescar: o discurso tecnicista”, e “Sentar com o outro: o desafio de sustentar o vínculo e a presença”, buscamos situar o pensarsentir decolonial como possibilidade de cocriação de um movimento sinérgico que instaure uma produção de sentido compartilhado capaz de promover processos formativos, de cuidado e de resistência no âmbito da extensão.

Na sua grande maioria, o discurso acadêmico rejeita o “dar o peixe”, categorizando-o de prática alienadora e mantenedora do *status quo*. Contudo, percebemos que a negação do discurso assistencialista não impede a sua manifestação nas posturas e crenças que dão sustentação a muitas intervenções realizadas, principalmente aquelas que põem a “periferia” no lugar do outro excluído, aquele que precisa, por estar em “risco” ou por apresentar “vulnerabilidade”, de apoio, controle, direção, cura e assujeitamento.

Sustentado pelo mito da “salvação”, esse discurso orienta muitas intervenções, precisando, para permanecer, reafirmar-se continuamente através da relação dominador/dominado. Aquele que vem “colonizar” e “catequizar” a comunidade é posto no lugar daquele que sabe tudo e tem todas as soluções. A lógica pastoral prevalece, sendo os sujeitos comunitários postos no lugar de ovelhas que precisam ser guiadas rumo a uma vida melhor, que é sempre a vida de fora dos espaços de periferia. Estes são vistos como lugares perigosos e que precisam ser higienizados, pois produzem vulnerabilidade e risco. Os sujeitos são incluídos em blocos de estereótipos a partir de certas características, geralmente apoiadas em preconceitos generalizantes.

A lógica assistencialista implica a presença de um “pastor” que cuida da vida de suas “ovelhas”. Uma relação que envolve a salvação de si através da salvação do outro. Neste sentido:

O poder pastoral não tem por função fazer mal aos inimigos; sua principal função é fazer o bem em relação àqueles de que cuida. Fazer o bem no sentido mais material do termo significa alimentá-lo, garantir sua subsistência, oferecer-lhe um pasto, conduzi-lo às fontes, permitir-lhe beber, encontrar boas pradarias (FOUCAULT, 2004, p. 66).

Nesse tipo de discurso não temos articulação entre pesquisa, ensino e extensão, sendo essas atividades caracterizadas como imediatistas, sem um planejamento de longo prazo que conduza à autonomia. Em sua grande maioria, elas geram dependência, baixa autoestima, infantilizam as relações e estimulam o utilitarismo. Duram enquanto os recursos estão presentes ou enquanto é conveniente para a instituição promotora/pastora que se justifica socialmente com ações beneficentes e assistencialistas.

As intervenções extensionistas nesta perspectiva seguem uma lógica utilitarista perversa e se propõem apolíticas, quando na realidade mantêm modos de opressão em andamento através de um “centrocentrismo” (SANTOS, 2010a) e suas visões centralistas, verticalistas e elitistas associadas às formas de racismo, machismo, xenofobia e homofobia que inibem processos de contextualização e de recontextualização de identidades culturais e se colocam como monopólio regulador das consciências e das práticas sociais, em geral patriarcais, dispensando a intervenção transformadora dos contextos, das negociações culturais e dos diálogos. Elas não interagem com os movimentos sociais locais, que são vistos como fontes de tensão, pois reivindicam o descentramento nas relações de ser, de poder e de saber através da “desobediência epistemológica” sem a qual “[...] não será possível o desencadeamento epistêmico e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas dessas bases” (MIGNOLO, 2008, p.288).

A ausência de uma explicitação da agenda formativa e a adesão às demandas imediatistas traduzem a crença na noção de universalismo das ciências e da ética e dissimulam a particularidade que a produção de conhecimento e os processos de normatização de valores na sociedade possuem. A lógica de universalismo posta nas ações, em geral, é marcadamente masculina, branca e atrelada aos interesses das elites econômicas, e, quase sempre, encobre saberes locais e particulares que são considerados atrasados. A perspectiva decolonial

[...] parte da ideia de que, a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são mais visíveis. Daí, o interesse desta perspectiva pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz (SANTOS, 2010b, p. 28-29).

O discurso tecnicista aborda as comunidades ou espaços de extensão como unidades de intervenção, lugar privilegiado para treinar jovens estagiários, que irão transmitir os conteúdos aprendidos aos moradores ou coletar dados que reafirmem uma visão de mundo dominante, mas acima de tudo irão reencenar os discursos de normalização, impondo seus modelos como saberes de verdade.

As pesquisas, em sua grande maioria, tratam a comunidade como “objeto”, sendo as suas ações discursivas efetivadas nas relações do saber e do poder que aparecem em linguagem científica e são aceitas como verdade. Verdade que modela os processos de subjetivação, como podemos perceber na citação a seguir:

Em nossas sociedades, a economia política da verdade tem cinco características historicamente importantes: a verdade é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política [...] de várias formas, de uma imensa difusão e um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é [...] produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação (FOUCAULT, 2004, p. 13).

O modelo de ação extensionista no discurso tecnicista coloca a noção hegemônica de que a ciência neutra e apoiada por resultados de estudos quantitativos e da análise estatística conduzirá a dados verdadeiros. Neste campo a ação extensionista:

[...] envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aquelas que a fazem, de ir até a outra parte do mundo, considerada inferior, para, à sua maneira, normalizá-la. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que, em seu campo associativo, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc. E todos esses termos envolvem ações que, transformando o homem em

quase coisa, o negam como um ser de transformação do mundo (FREIRE, 1977, p. 22).

O discurso tecnicista está sustentado pelo “mito da neutralidade científica” que trabalha com o pressuposto de que a objetividade da ciência basta para suspender a subjetividade do cientista, devendo este para isso manter uma postura supostamente neutra diante de seus condicionamentos históricos para melhor aferir o conhecimento. Segundo Japiassu (1975), nesse mito só pode ser considerado científico o que é verificável e comparável empiricamente. Esse mito escamoteia que a ciência, como qualquer outro conhecimento humanamente produzido, está a serviço de interesses políticos, sociais, econômicos, assim como tem historicamente servido à manutenção do poder de uma classe social sobre outra.

O ensino e a extensão no ensinar a pescar envolvem a aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados e normatizados por leis que buscam normatizar o indivíduo, tornando-o um “cidadão ativo”, leia-se econômico, com habilidades e competências várias, capazes de incluí-lo na lógica do mercado de consumo. Essas atividades estão centradas no aluno da universidade que “aprende”, cresce e participa da “construção do conhecimento”, enquanto os moradores da comunidade “recebem”, são depositários desse saber, posto como verdade. Assim, temos reinseridos os mecanismos de formação dos processos de dominação através desses dispositivos.

O termo dispositivo se apresenta como articulador das formações discursivas e não discursivas, nas instituições, nos discursos e nas práticas científico-disciplinares disponibilizadas pelas universidades. Neste sentido, o dispositivo “[...] está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condiciona” (FOUCAULT, 2004, p. 246).

Assim, não há relação dialógica entre as atividades universitárias e a comunidade, pois o outro periférico é posto em uma condição de objeto. Não sendo tolerados questionamentos e dúvidas por parte dos moradores da comunidade frente às verdades postas, e quando estes são colocados, rapidamente ganham a interpretação de resistência à mudança e/ou desejo de permanecer na condição de pobreza e alienação.

Uma tarefa decolonial realizada pela Setorial de Extensão tem sido a análise crítica da supremacia restritiva da racionalidade formal técnico-científica em relação às formas de subjetividade, de vivências holísticas e integradoras e de valorização do corpo típicas do

sul global. Esta crítica, quase sempre, se desdobra em uma avaliação da forma meramente conceitual da produção do conhecimento em detrimento das perspectivas narrativas, enredadas no cotidiano e nas expressões da corporeidade, complexas e em conexão com saberes alternativos e de grupos subalternos.

A dinâmica e a plasticidade do tecido comunitário exigem um compromisso com a possibilidade de sustentar a presença frente ao intenso fluxo de mudanças. Assim situamos a metáfora do “sentar com o outro” como uma das possibilidades de ampliar o diálogo entre universidades e periferias. Sentar aqui indica um momento de situar um encontro, um movimento em direção ao acolhimento das diferenças, tornando-as constitutivas desse encontro, e não algo a ser igualado a favor de uma lógica dominante.

Desde as contribuições críticas de Paulo Freire (1987), sabíamos o quanto era complexo estabelecer uma relação do tipo “sentar com”, pois os padrões de dominação, instalados nos pesquisadores e proponentes das intervenções, transformavam os encontros em movimentos de reinstalação de relações de exploração. As cisões tão naturalizadas em nossa sociedade viam-se replicadas. Fazia-se pesquisa ou intervenção, a perspectiva do “e” complementar não estava presente integrando essas ações, sendo o ensino voltado exclusivamente para os estagiários, já que a comunidade é vista como lugar do não especialista, enfim daqueles que não sabem.

Na metáfora do “sentar com”, a pesquisa, a extensão e o ensino são participantes e encontram-se a serviço da comunidade, sendo os seus tempos regidos por *Kairós* e *Aion*, e não pela lógica do mercado. Assim eles não ficam reféns de editais, pois apresentam o compromisso formativo, e não meramente produtor de conhecimento desengajado. Busca-se estabelecer um diálogo entre pesquisa, ensino e extensão, de forma que essas ações se complementem favorecendo os dois polos desse encontro: universidades e comunidades periféricas.

Em síntese, as ações extensionistas de articulação do ensino, extensão e pesquisa desenvolvem-se em ambientes e situações interativas construídos coletivamente, segundo diretrizes compartilhadas com os grupos parceiros, sendo a participação dos indivíduos livre e optativa.

Rompe-se com a ideia de ambientes normatizados, com enquadre e padrões comportamentais previamente definidos. Há uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes, não prevalecendo nem o discurso universitário nem o

da comunidade. Para isso mantém-se aberto o canal de diálogo sem omissão das tensões e desafios desse encontro. As intervenções são colaborativas e se dão em ambientes espontâneos nos quais as relações sociais não precisam ser moldadas no intuito de atender uma demanda dominante. Dá-se preferência aos pertencimentos herdados, ou seja, aos moldes de funcionamento presentes na comunidade.

Nesse contexto, dois temas nos parecem de fundamental importância quando pretendemos “sentar com”:

- A perseverança em tempos em que cresce a rejeição por compromissos sociais duradouros; e
- A hospitalidade em um mundo onde o medo e a insegurança parecem nos tornar cada vez mais distantes uns dos outros.

É em torno desses temas que a metáfora do “sentar com” se organiza quando busca promover um diálogo entre ensino, pesquisa e extensão. De forma que há uma ênfase no papel da formação humana como um caminho de mobilização coletiva e uma estratégia de empoderamento da formação cidadã, ética e integral dos participantes. Compreende-se que a formação humana, por si só, não constitui o fator que irá reverter todos os problemas da comunidade. Mas, entende-se que a luta contra as desigualdades tem sido um dos objetivos centrais da educação. Essa perspectiva subscreve, portanto, um pacto social pela educação como uma prioridade no fortalecimento das relações de sociabilidade e formação humana. Para atender a essa expectativa, os gestores e formadores conceberam um projeto formativo de longo alcance ancorado nos princípios da solidariedade, da igualdade, da justiça social, da liberdade, do amor e da compaixão.

Educar nesse contexto envolve dois aspectos inter-relacionados. Por um lado, significa tornar possível uma mudança de mentalidade com base em uma tomada de consciência dos problemas que afligem a comunidade local. Por outro, a aprendizagem do uso compartilhado e responsável dos recursos que estão ao alcance do bairro. Os conceitos-chave presentes nessa proposta formativa são: a identidade, os recursos-competências e o empoderamento.

As ações extensionistas, numa perspectiva promotora de um pensar sentir decolonial enquanto um conjunto de perspectivas teóricas, práxis, transdisciplinares, advindas de diferentes contextos, perpassam diversas áreas de conhecimento, especialmente as humanidades, como a educação. O sentir/pensar rompe com o horizonte

moderno de neutralidade assumido pelo modelo ideal tradicional do cientista eurocêntrico positivista propondo em seu lugar um sujeito sentir/pensante que “[...] tenta combinar a mente com o coração, para guiar a vida no caminho certo e suportar seus muitos tropeços”, como propõe o sociólogo Orlando Fals Borda (2003, p. 9, tradução livre). Neste sentido, temos um sujeito engajado que se move na integração ativa das suas várias dimensões.

Walsh (2009) indica que uma das premissas básicas do pensamento decolonial é que a colonialidade não é algo histórico e político como o colonialismo, mas é uma estrutura de pensar e agir culturalmente, presente nas diferentes formas de organização social, imaginários e mentalidades, que reforça lógicas de dominação, de centralismos excludentes e a instauração da subalterização, do indiferentismo, do aniquilamento, da invisibilidade e desqualificação de um povo em relação a outro. Hall (1992) aponta que a visão colonial remonta aos processos de dominação sociocultural e política vividos pela humanidade em diferentes épocas e culturas, mas tem suas bases mais nítidas no processo de formação do que se denominou ‘modernidade’.

Luis Antônio Simas e Luis Rufino, em *Encantamento: sobre política de vida* (2020), mostram que:

A colonização (pensamos a colonização como fenômeno de longa duração, que está até hoje aí lançando seus venenos), gera “sobras viventes”, seres descartáveis, que não se enquadram na lógica hipermercantilizada e normativa do sistema, onde o consumo e a escassez atuam como irmãos siameses; um depende do outro. Algumas “sobras viventes” conseguem virar sobreviventes. Outras, nem isso. Os sobreviventes podem virar “supraviventes”: aqueles capazes de driblar a condição de exclusão, deixar de ser apenas reativos ao outro e ir além, armando a vida como uma política de construção de conexões entre ser e mundo, humano e natureza, corporeidade e espiritualidade, ancestralidade e futuro, temporalidade e permanência (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 8)

O intuito mais abrangente desta obra é manter viva a chama da celebração da vida frente à necropolítica que se ampliou com a pandemia e que tenta negar as potências inventivas e cocriativas do humano na sua relação consigo, com o outro e com o mundo. Almejamos a promoção de aprendizagens voltadas para o “bem viver” que mesmo expresso de maneira diversa por várias culturas, congrega, segundo Acosta (2016), quatro princípios básicos:

reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade entre indivíduos e comunidades como bases para formular visões alternativas de vida.

A diversidade de textos poderia se situar naquilo que os estudos culturais do indiano-britânico Homi Bhabha denominam de entre-lugares da cultura. O autor, na sua obra “O local da cultura” (2001), detalha o conceito de entre-lugar e mostra como ele está relacionado à visão e ao modo como grupos subalternos se posicionam frente ao poder e como realizam estratégias de empoderamento. Tais posicionamentos geram entre-lugares, especialmente experimentados nas malhas do cotidiano, em que aparecem com maior nitidez questões de âmbito comunitário, social e político. A posição de fronteira permite maior visibilidade das estruturas de poder e de saber, o que pode ajudar na apreensão das subjetividades de povos subalternos e abre caminhos para pensar/sentir as ações extensionistas de modo decolonial.

Esta forma de pensarsentir também visa contribuir com “o objetivo estratégico de oferecer condições de acesso, permanência e conclusão exitosa da formação acadêmica dos estudantes” da UFPE, uma vez que reúne uma gama de experiências que mostram formas, meios e modos de conceber/fazer extensão que em muito amplia perspectivas formativas, revelando-se potências de saber e de ser por parte de professores e de estudantes que se envolvem no campo e que têm como horizonte de expectativas uma formação integral.

Nessa perspectiva, o primeiro capítulo reúne os/as autores/as Ana Márcia Monteiro, Ana Paula Mota, Aurino Ferreira, Daniela Ferreira, Ester Calland Rosa, Fátima Cruz e Sandra Ataíde Ferreira, que a partir da interface educação e psicologia tomam a resiliência integral e multissistêmica como signos de promoção de saúde mental. Indicam que o espaço de Acolhimento do Centro de Educação durante a Pandemia de Covid 19 operou como um entre-lugar que buscou problematizar a formação dos sujeitos defendendo que para resgatar o sentido mesmo da experiência humana é preciso formar o ser humano na sua inteireza. Por meio de plataformas digitais e redes sociais, foram desenvolvidas ações voltadas ao cultivo do bem-viver, do bem-estar emocional, do vínculo relacional e da valorização da vida. Apontam que o Observatório de Estudos Emergenciais, durante o semestre suplementar de 2020.3 da UFPE, resultou na ampliação da oferta de ações que atentam para as repercussões acadêmicas oriundas do período letivo atípico e suplementar, tais como brigada de busca a estudantes e tutoria de resiliência.

No segundo capítulo, os/as autores/as Igor Maciel Tiburcio, Letícia de Lima, Auxiliadora Maria Martins da Silva, a partir de experiências vivenciadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Autobiografias, Racismos e Antirracismos na Educação – GEPAR, em 2020, analisam a forma como o grupo expande ações que podem servir como ponto de partida para que outros projetos dentro da Universidade Federal de Pernambuco transformem a prática extensionista em uma aliada que possa denunciar de que maneira o racismo estrutural e institucional age e como a universidade pode se tornar antirracista e levar para dentro do meio acadêmico uma formação e o reconhecimento das contribuições dos africanos e seus descendentes. Destacam, ainda, como o GEPAR contribui e articula ensino, pesquisa e extensão através das suas ações extracurriculares para implementação da educação das relações étnico-raciais que colabore com o processo formativo no âmbito da UFPE e na sua relação com a sociedade.

O terceiro capítulo, escrito por Ellen Damons da Silva, Guilherme Gutemberg de Paula, Jéssica Vitória Justino, Joyce da Silva e Viviane de Bona apresenta uma proposta de oficina digital fundamentada na Cultura *Maker*, com o intuito de promover o protagonismo infantil e de favorecer o lúdico no uso de ferramentas tecnológicas no processo interativo de aprendizagem das crianças. Propõe-se, neste sentido, a evidenciar os princípios do Movimento *Maker* como colaboradores de uma educação libertadora. Parte do pressuposto de que as crianças, em suas infâncias, tecem significados alicerçadas em suas práticas cotidianas, influenciam na dinâmica social e produzem culturas infantis. Essa forma de olhar o desenvolvimento infantil propicia a realização de um trabalho pedagógico baseado em um currículo que se distancia de práticas mecânicas e que coloca a própria criança no centro de todo o processo educacional. Essas práticas estão fundamentadas em áreas do conhecimento que concebem a criança como alguém que deve participar ativamente de tudo o que envolve seu desenvolvimento. Assim, no capítulo são congregadas ideias de diferentes campos disciplinares que dialogam com a proposição da oficina.

Inserido na perspectiva que considera a criança enquanto ativa nos processos que integra, o capítulo quatro, assinado por Danyelle de Andrade, Karla Souza, Melissa Araújo, Millena Santos, Janaina Silva, Súsany Fonsêca e Viviane de Bona se propõe a apresentar uma discussão correlacionada acerca dos aspectos conceituais da sociologia da infância, do uso da tecnologia e da ludicidade nos trabalhos desenvolvidos com crianças que embasam o direcionamento das atividades

do Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Infâncias e Projetos Lúdico-Educacionais Inclusivos (LIPEI), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). No âmbito de suas atividades extensionistas, o referido Laboratório tem o propósito de oferecer oficinas para crianças. Portanto, inicia o texto com um estudo bibliográfico sobre a funcionalidade que recursos tecnológicos abarcam (em especial *softwares*), a participação das crianças, bem como as possibilidades dos espaços coletivos de aprendizagem. As autoras ainda trazem suas reflexões em torno das infâncias realizadas no decorrer do planejamento das oficinas que serão oferecidas, apresentando algumas estratégias discutidas a partir do LIPEI.

O capítulo quinto, escrito por José Arnor e Adriana Corrêa, apresenta reflexões sobre o projeto extensionista “Disseminando Libras em toda a UFPE” que promoveu publicações no *Instagram* e cursos no *YouTube* abordando o surdo, acessibilidade e a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Destaca a criação desses espaços digitais e sobre a produção de conteúdo sobre as temáticas supracitadas através de um estudo descritivo, apoiado em dados documentais, analisados em uma abordagem qualitativa. Como resultados, identificam a ampliação dos conhecimentos sobre a Libras, o surdo e as tecnologias digitais dos colaboradores, e de saberes sobre acessibilidade, o surdo e a Libras dos participantes para fomentar a inclusão do surdo em diferentes espaços sociais.

O capítulo sexto, “Marcas emocionais nos docentes em tempos de pandemia: contribuições da educação emocional”, escrito por Janaina Melo, Tatiana Santos e Aurino Ferreira, indica que a pandemia da Covid-19 alterou o cotidiano da vida de docentes no Brasil e no mundo. Adaptações foram rapidamente impostas diante do “novo normal” com impactos na saúde física e emocional. A partir de uma pesquisa qualitativa exploratória de cunho fenomenológico, investigaram a atividade “As Marcas Emocionais no Corpo”, desenvolvida com 37 docentes do curso de Alfabetização Emocional do Portal Educação Emocional, atividade do Projeto de Extensão de “Educação Emocional Integral: Formação Continuada para Educadores”. Levantaram sete macrocategorias, nomeadas com as partes do corpo que concentravam as marcas das emoções mais destacadas. Nele, indicam a ansiedade como a marca emocional mais citada, seguida de medo, angústia, estresse e dor. Apontam que as transformações e mudanças bruscas de adaptação ao “novo normal” e os desafios decorrentes do acesso ao mundo tecnológico deixam marcas emocionais no corpo dos docentes que precisam de cuidado. A educação emocional,

quando auxilia na promoção do autoconhecimento e cuidado de si, pode contribuir na melhoria do manejo das emoções.

O sétimo capítulo, assinado por Raquel Nascimento, Raylane Barreto e Tayanne Silva, apresenta os objetivos e as principais vivências adquiridas através dos projetos de extensão intitulados “Coleção GEPIFHRI” e “Curso de Formação Tecnológica e Acadêmica” (CFTA), ambos projetos extensionistas do Multiverso: Programa de Extensão do Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPIFHRI). Com base nas suas experiências, as autoras discorrem sobre as ações promovidas pelos referidos projetos, atentando para as práticas que, dentro da extensão, contribuíram com seus percursos formativos enquanto professoras, bem como os ganhos, frutos e importância da Coleção GEPIFHRI e do CFTA na divulgação do conhecimento científico e na redução da desigualdade entre os estudantes universitários.

O oitavo capítulo, assinado por Arnaldo Szlachta Junior, Júlia Lisboa e William Freitas, apresenta os pormenores do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História da UFPE, um núcleo em atividade sob a égide da educação histórica e na didática da história, sendo um laboratório que, desde sua fundação em 2020 até os dias atuais, atua de forma ampla, por meio de ferramentas virtuais, dado o contexto sanitário global. São traçados os caminhos percorridos desde sua criação (seus objetivos, suas produções, corpo docente e discente, debates, eventos acadêmicos e adaptações em tempos de pandemia).

No capítulo nono, *“Vivências Afrocentradas: a experiência do Laberer”*, Maria da Conceição dos Reis, Cledson de Lima e Elizama Messias relatam as vivências do Programa Laberer, que aglutina os projetos de extensão do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais da UFPE. Descrevem como os projetos extensionistas proporcionam uma educação afrocentrada à luz da teoria da afrocentricidade. Indicam que em 2020, o programa promoveu uma produção de conhecimento sem precedentes. A Educação das Relações Étnico-Raciais foi tema central e objeto epistêmico do Laboratório. Os estudos, pesquisas, extensão e intervenções promoveram um resgate da temática racial e se fizeram efetivos através de seminários, apresentações e produções independentes. As ações do programa deixam um legado no campo de estudo e pesquisas com a temática afrocentrada.

Auxiliadora Maria Martins da Silva e Ana Pontes Saraiva assinam o décimo capítulo, que investiga os fatores que se constituem relevantes para fortalecimento de uma prática educativa coadunada com o sucesso da implantação da Lei 10.639/03 e suas implicações

no desenho da educação étnico-racial, gerada em uma experiência no Centro de Educação-CE da UFPE Universidade Federal de Pernambuco com estudantes intercambistas africanos, no âmbito do Programa de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação – GEPAR. Apontam o quanto as experiências podem contribuir para a educação calcada em direitos humanos numa visão decolonial, transcendente e respeitosa à ancestralidade. Resultados acessórios dessa trajetória podem ser encontrados em um esclarecimento maior sobre a realidade acadêmica e visões sobre a implementação da lei brasileira por estudantes intercambistas africanos que vêm a crescer as indagações sobre os caminhos possíveis para fortalecê-la. Selecionar e propor determinados conteúdos a serem ensinados e aprendidos também compreende dizer quais pessoas se almeja formar. A Lei 10.639/03 e as DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) constituem instrumentos que revolucionam a educação brasileira porque consideram como conteúdo curricular os conhecimentos científicos produzidos por africanos e afrodescendentes. Também convidam à reflexão sobre a necessidade de nos aproximarmos de teorias construídas na África e sua diáspora, para nos subsidiar na implementação da referida lei e diretrizes, no ensino superior, no curso de Pedagogia, considerando a importância da formação de educadores/as preparados/as para lidar, adequadamente, com o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Desta maneira, construir conhecimentos acerca das abordagens teórico-metodológicas para uma educação em africanidades e afrodescendências é o convite das autoras a partir da reflexão que se deu no âmbito das políticas e práticas extensionistas do GEPAR – 2020. Observam, também, que, lamentavelmente, a experiência de parte dos estudantes é encontrar novas formas de silenciamento de sua ancestralidade, novas doses de um currículo europeizante e novas oportunidades de discriminação étnico-racial no país que supostamente o acolheu para ampliar sua visão acadêmica, sendo o GEPAR um espaço/tempo de acolhimento, cuidado, empoderamento e construção coletiva.

No décimo primeiro capítulo, Hellen Vitória de Lima Santos, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Yure Gonçalves da Silva, apresentam o “Multiverso: Programa de Extensão” e sua atuação nas diferentes faces do campo educacional, a partir dos cinco projetos extensionistas que o compõem, a saber: Oficinas do Laboratório LIPEL: crianças em ação; Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História – LAEH; Curso de Formação Acadêmica e Tecnológica – CFTA; Coleção

GEPIFHRI e CE na TV: conexões GEPIFHRI. Tratam os aspectos que compõem os respectivos projetos destacando práticas educativas que podem ser incorporadas às ações curriculares de extensão. Isto porque suas ações reverberam na qualidade da formação curricular dos discentes extensionistas enquanto protagonistas dessas intervenções, subsidiando o fortalecimento e aperfeiçoamento de suas *práxis* pedagógicas que podem escoar em todas as dimensões de sua formação profissional.

O décimo segundo capítulo é assinado por Franciane Silva, Larissa Canêjo, Maria Cavalcante e Rafaella Asfora, e propõe relatar a experiência resultante do projeto de extensão “O uso da Comunicação Alternativa (CA) para promoção da acessibilidade comunicacional em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)”. O referido projeto teve como objetivo intervir na comunicação social das crianças com TEA, com o uso da CA, para a promoção da comunicação e interação social, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e inclusão educacional por meio de orientação às famílias. A experiência ao longo do desenvolvimento da ação extensionista, considerando as dificuldades impostas pelo contexto pandêmico, o que agravou a realidade das pessoas em situação de vulnerabilidade social, aponta para uma estratégia alternativa para realização do trabalho de orientação e acompanhamento das referidas famílias em parceria com a escola. Além disso, trazem ainda a importância desse tipo de ação para fomentar a formação inicial das graduandas de Pedagogia.

Ao reunir tais experiências temos a intenção de colaborar, sobretudo, com o pensar/sentir dos leitores, e, a partir do cruzamento de perspectivas de ameríndios, africanos e quilombolas vamos baforar as escritas e as ações extensionistas aqui manifestas. Sim, baforar! Com este verbo encarnamos uma primeira manifestação ética-estética de uma investigação das ações extensionistas. Baforamos em cachimbos para atrair os encantos, centrar energias, limpar e expurgar os carregos impostos à nossa existência. A fumaça etérea dá passagem para nosso rito de posição e localização neste livro. Ela expande as fronteiras, estreita mundos e invoca aquilo que nos foi roubado sob o signo da civilização branca europeia. A fumaça é nosso sentido de mutabilidade, de encantamento e de enfrentamento constante às forças e aos ataques impostos pela razão branca – lugar racial e epistêmico que estrutura o mundo a partir da racialização do outro (CARDOSO, 2010; MBEMBE, 2014; KRENAK, 2020).

Baforamos para invocar as forças ancestrais de humanos e não humanos (CASTRO, 1996; MAFEJE, 2008; GONZALEZ, 1988; NOGUERA,

2012; ASANTE, 2009) que foram dizimados pelo brutalismo (MBEMBE, 2020), um brutalismo que revela a combustão de Gaia, nossa mãe Terra, pelas nossas próprias mãos (KRENAK, 2020); baforamos para criar uma mística das sensibilidades e racionalidades outras. Baforamos, então, para dizer que não queremos ser uma vida em rota, uma rota pré-dada, uma existência negada. Queremos a fumaça de nossos cachimbos para atravessar o concreto de uma razão política destrutiva, de tecnologias e técnicas que definem nossa existência e de violências contra o mistério gerador da vida.

Mas, como pode a fumaça desfazer o concreto? A fumaça é expansão, amiúde desejo que se desdobra no ar, sem direção, por saber que tudo que é sólido pode se desfazer no ar. O desejo, segundo Deleuze e Guattari (2010), é a intensidade, é a força criadora da realidade, é fluxo contínuo, tal qual a fumaça. Por isso baforamos, por isso desejamos, na tentativa de cocriarmos e participarmos, nesta escrita coletiva das ações extensionistas, possibilidades de cura e bem viver para nossas vidas negadas, subjugadas e transformadas em máquinas de consumo, esvaziadas de sentido e que não contemplam o comungar consigo, com o outro e com o mundo.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, A. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016.
- ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p.93-110.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista. **Rev. Latinoam. Cienc. Soc.** v. 8, n. 1, 2010.
- CASTRO, V. de. Prefácio: o recado da mata. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, B. **A Queda do Céu**: palavras de um xamã yano-mami. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. 1a ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia 1. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

- FALS BORDA, O. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Compilado por Victor Manuel Moncayo. Bogotá: Siglo del Hombre y Clacso, 2009.
- FERREIRA, A. L.; SILVA, S. C. R. da; SILVA, S. C. R. da. Diálogos universidades e periferias: metáforas para pensar as intervenções em psicologia social comunitária. In: 16º **Encontro Nacional da ABRAPSO**, 2011, Recife. Psicologia social e seus movimentos: textos completos do Encontro Nacional de Psicologia Social da ABRAPSO. Brasília: ABRAPSO, 2011.
- FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos: Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2004 v.5, p. 56-76.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, nº. 92/93 (jan./jun.), 1988.
- HALL, S. **Formations of Modernity**. Oxford, UK, Blackwell Publishers Ltd., 1992.
- JAPIASSU, H. **O Mito da Neutralidade Científica**. São Paulo: Imago, 1975.
- KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MAFEJE, A. Africanity: a combative ontology. **Codesria Bulletin**, n. 3-4, p. 106-110, 2008.
- MBEMBE, A. **A crítica da razão negra**. Tradução Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.
- MBEMBE, A. **Brutalisme**. Paris: La Découverte, 2020.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade**, Niterói, nº 34, 2008, p. 287-324.
- NOGUERA, R. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, 2012.
- RODRIGUES, N. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético**. **Educ. Soc.** Campinas, v. 22, n. 76. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302001000300013.

- SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010b.
- SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2010a.
- SIMAS, L. A.; RUFINO, L. **Encantamento: sobre política de vida**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.
- WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/ Abya Yala, 2009.



1. RESILIÊNCIA E PANDEMIA

PROMOÇÃO DE SAÚDE MENTAL NO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPE

Ana Márcia Luna Monteiro, Ana Paula Fernandes
da Silveira Mota, Aurino Lima Ferreira, Daniela Maria Ferreira,
Ester Calland de Sousa Rosa, Fátima Maria Leite Cruz,
Sandra Patrícia Ataíde Ferreira

INTRODUÇÃO

Os impactos na sociedade decorrentes do novo coronavírus e suas manifestações na Covid-19 ainda estão sendo devidamente analisados, dado o seu caráter global e sistêmico com repercussões, simultaneamente, em múltiplas áreas. Desde a divulgação, em 31 de dezembro de 2019, do foco em Wuhan, na China, até a declaração de emergência de importância internacional pela Organização Mundial da Saúde (OMS), tivemos uma propagação do vírus em escala mundial. De acordo com pesquisa realizada em 130 países, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), no período de junho a agosto de 2020, houve um efeito devastador da pandemia no acesso aos serviços de saúde mental. Além disso, a Organização

Pan-Americana da Saúde (OPAS) alerta que a pandemia da Covid-19 pode aumentar os fatores de risco para suicídio, e convida as pessoas a falarem abertamente e de forma responsável sobre o assunto. A ideia, de acordo com a OPAS, é que, mesmo com o distanciamento físico, as pessoas continuem conectadas com seus familiares e amigos, e aprendam a identificar os sinais de alerta. Ou seja, estamos diante de uma crise que ameaça a própria vida e a existência humana.

No campo educacional, segundo os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, mais de 90% dos estudantes do mundo foram afetados pelo fechamento de escolas e universidades decorrente do avanço da Covid-19 (UNESCO, 2020). No Brasil, o parecer do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 2020), instituição que normatiza e orienta os sistemas de ensino para se ajustarem às diretrizes internacionais em termos de orientações sanitárias, buscou reorganizar as atividades seguindo as diretrizes defendidas pela Unesco, de modo a permitir uma redução de danos nos diversos níveis de ensino.

Deste modo, os tensionamentos decorrentes do isolamento social, aliados à precarização do ensino universitário desde 2016, decorrente das mudanças nos rumos da política no país, somaram-se numa agenda que colocou a educação no centro do debate, tendo em vista a necessidade de diminuir o aumento das desigualdades sociais para os/as estudantes e garantir a manutenção de uma educação de qualidade e que resista às tentativas de reduzi-la às lógicas utilitaristas.

Neste sentido, a Universidade Federal de Pernambuco, em consonância com as recomendações de proteção à saúde da população, aliou-se ao Consórcio Pernambuco Universitas e aos Institutos Federais do Estado de Pernambuco e decretou suspensão das atividades acadêmicas presenciais, inicialmente, no período de 16 a 31 de março, prazo que se prolongou durante todo o ano de 2020 e que já está normatizado pelos conselhos superiores da UFPE para 2021, enquanto perdurar o quadro da pandemia. Tal tomada de decisão provocou a necessidade de repensar, de maneira mais ampla, as ações desenvolvidas pela comunidade acadêmica, pois, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa para a realização das atividades acadêmicas, a redução de atividades físicas, a falta de contato entre pares, a precariedade da alimentação, a perda de emprego e bolsas, a falta de recursos tecnológicos são alguns dos fatores estressores que foram evidenciados nessa situação atípica

da vida acadêmica e que atingem a saúde mental e física de estudantes e das suas famílias.

Assim, educadores/as e técnicos/as do CE e do CAV/UFPE, também atingidos por vários dos fatores estressores que assolam os estudantes, reuniram-se virtualmente para traçar planos que pudessem favorecer os processos formativos, para além de aulas e conteúdos. Na perspectiva de contribuir com o enfrentamento à pandemia, o Espaço de Acolhimento do Centro de Educação/UFPE, criado em 2016, ampliou suas ações e introduziu iniciativas inovadoras, tais como a criação do Blog (espacodeacolhimento.blog) e do Instagram (@acolhimento_ce.ufpe), a oferta da escuta acolhedora e de práticas integrativas de saúde por meio de plataformas online, além da criação do Observatório de Estudos Emergenciais, este último desenvolvido durante a oferta do período acadêmico suplementar 2020.3. Todas essas iniciativas visaram a ampliar as estratégias de promoção de resiliência durante o período da pandemia do coronavírus em 2020.

A proposta de formação na direção da integralidade humana levou o Espaço de Acolhimento a estimular a solidariedade, a resiliência e a continuidade das relações sociais entre os membros da comunidade acadêmica, no intuito de reduzir os impactos psicológicos da pandemia, ajudando, assim, a prevenir e reduzir os níveis elevados de sofrimento expressos em ansiedade, depressão e estresse que as situações de isolamento social provocaram. Assim, tomando a educação como um fenômeno integral (RÖHR, 2010) e que congrega uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2007), compreendemos que os afetamentos da pandemia são de ordem multidimensional e multissistêmica, haja vista que saúde física, mental e ecológica-ambiental estão interligadas e têm repercussões diretas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para apresentar, descrever e avaliar as ações do Espaço de Acolhimento voltadas para a promoção da saúde mental no contexto de pandemia, o capítulo está constituído de cinco blocos de discussão: (a) Resiliência e práticas de acolhimento durante o isolamento social; (b) Espaço de Acolhimento como dispositivo de promoção de resiliência; (c) Tecendo redes multissistêmicas de acolhimento e cuidado; (d) Cuidado e integralidade humana: práticas integrativas e complementares na promoção de saúde integral; (e) Articulando formação e cuidado: contra o esvaziamento da experiência. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, que têm como propósito realizar uma síntese reflexiva da discussão proposta ao longo do capítulo.

RESILIÊNCIA E PRÁTICAS DE ACOLHIMENTO DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL

A partir do referencial adotado, o conceito de resiliência ganha centralidade tanto por sua capacidade explicativa quanto como subsídio que norteia a tomada de decisões e orientações práticas para as ações de intervenção realizadas pelo Espaço de Acolhimento do CE, em 2020.

Na tentativa de conceituação da resiliência, Cyrulnik (2004) aponta o seu caráter processual, afastando a noção de qualquer essencialismo e ampliando o escopo de análise para além do sujeito singular. É contundente a concepção que o autor adota ao usar uma imagem: a de uma floresta incendiada em processo de reflorestamento. O que foi insculpido em nossa história permanecerá conosco, mas, é possível lidar com o trauma e as adversidades a partir de três elementos: a) potencialização dos recursos internos através de cultivo e tutoria; b) a significação cultural – os signos culturais e o contexto social-histórico que permitem apropriações, em um dado momento da sociedade em que vivemos; c) apoio social: lugares de afeição estabelecidos a partir das nossas interações sociais. Assim, a resiliência pode ser definida como a possibilidade de “navegar” (UNGAR, 2012) nos/ com recursos intrapessoais, interpessoais e socioculturais no intuito de cultivar dispositivos de resistência e enfrentamento às adversidades vividas (BRASIL; FERREIRA, 2020).

Ainda a esse respeito, Grotberg (2005) foi pioneira em explicar a noção dinâmica da resiliência em ações interventivas, identificando processos de promoção de resiliência e organizando-os em “quatro pilares”: “eu tenho” (suporte social), “eu sou” e “eu estou” (força interna), e “eu posso (habilidades):

- 1) Suporte social – “eu tenho” pessoas em quem eu confio e que me amam e se interessam por mim, e pessoas que me ajudam quando estou em perigo; estes podem tratar a/o estudante de um modo que fortaleça as características de “eu sou”.
- 2) Força interna – “eu sou” uma pessoa digna de apreço e carinho, e “eu estou” certo de que tudo acabará bem;
- 3) Habilidades, ferramentas, dispositivos – “eu posso” falar sobre coisas que me assustam ou me perturbam e, também, encontrar alguém para me ajudar quando eu precisar.

Em todos esses “pilares” aparecem diferentes elementos que podem ser manejados em processos formativos, tais como auto-estima, confiança em si mesmo e no meio ambiente, autonomia, tomada de decisões responsáveis, expressões verbais e não verbais, e recursos interpessoais que agregados a outros “pilares” ou “sistemas” se complexificam em múltiplas redes interdependentes:

O termo sistema significa um conjunto de itens ou componentes em interação que formam um todo integrado. Multissistêmico refere-se a interações entre sistemas múltiplos, cada sistema em si um componente subordinado ou supraordenado de um sistema concorrente. Um genoma, uma família, uma comunidade online, uma pescaria e um recife de coral são exemplos de sistemas que operam em diferentes escalas, dependendo do ponto de vista de cada um. Um sistema é delineado por suas fronteiras espaciais e temporais, cercado e influenciado por seu ambiente, e é descrito por sua estrutura e propósito e expresso em seu funcionamento. Pode ser descrito como um conjunto de interações, ligações e conexões, que muitas vezes são caracterizadas por feedbacks e emergência. (BROWN, 2021, p. 773)

A ideia de promoção surge na terceira fase de investigação da resiliência, segundo a revisão de literatura realizada por Wright, Masten e Narayan (2013), e caracteriza-se pela inclusão de perspectivas mais preventivas e centradas nos momentos sensíveis do desenvolvimento humano, através de intervenções empíricas. Matos, Martins, Jesus e Viseu (2015) indicam que a promoção da resiliência objetiva ampliar o nível da saúde mental e da qualidade de vida da sociedade, permitindo que sua população opere de forma mais funcional e saudável. Já Folostina et al. (2015) destacam que por influenciar positivamente o desenvolvimento de aspectos físicos e psicológicos das crianças, a promoção da resiliência deveria ser implementada no sistema social como um todo.

Neste sentido, Clauss-Ehlers (2008) aponta que favorecer os processos de enfrentamento à adversidade, melhorando a qualidade de vida e a diminuição de problemas de comportamento, a promoção da resiliência desempenharia um papel fundamental no bem-estar. Brown (2015) indica que o sentimento de autocontrole, a autorregulação, o pensamento positivo e otimista, a capacidade exploratória e de resolução de problemas são exemplos de competências de base, cujo objetivo principal é favorecer um maior desenvolvimento dos indivíduos.

O que faz alguém resiliente não é um estado “final” conquistado, não é a produção de uma subjetividade monolítica. Antes de tudo, trata-se de apostar em continuar produzindo uma arte de pensar, de sentir e de agir sobre si mesmo e suas histórias. É um trabalho diuturno, mobilizando recursos afetivos e de apoio social para instaurar uma escuta ritmada, capaz de interromper os automatismos defensivos e fazer uma ressignificação simbólica (CYRULNIK, 2004). É cavar espaço para suscitar posições subjetivas mais potentes diante da vida – é reinventar, enfim, uma história e um destino, sem ingenuidade, apoiando-se no vivido, para projetar um vir a ser.

Baseando-se na interpretação da ecologia social sobre a resiliência, pode-se dizer que é definida no contexto de exposição à adversidade significativa. A resiliência é a navegação do sujeito pelo seu próprio caminho até os recursos psicológicos, sociais, culturais e físicos que sustentam seu bem-estar e sua capacidade de negociar, individual e coletivamente, pela provisão e vivência desses recursos de maneiras culturalmente relevantes (UNGAR, 2015). Busca-se na ação educativa desenvolver uma perspectiva de resiliência integral (BRASIL, 2019; BRASIL; FERREIRA, 2020) que envolve recursos multidimensionais e que engloba aspectos subjetivos, objetivos, sociais e culturais, assim como trata do cuidado, refletido no cuidado físico e no cuidado psicológico, destacando-se nesse movimento de construção os componentes contextuais que facilitam um sentimento de pertencimento, ou seja, realçando componentes da formação humana integral relacionados à espiritualidade, à cultura e à educação.

Para Ungar (2006, 2008), é importante navegar e negociar. Navegar através dos recursos que percebemos em nós mesmos e negociar para que os recursos estejam disponíveis de maneira culturalmente relevante. Ainda de acordo com Ungar (2008), a perspectiva socioecológica deve estar atenta para considerar uma tensão permanente entre sujeitos, família, comunidade e cultura. O argumento principal dessa vigilância epistêmica é que nas situações de crise ou conflito, culpabilizar os sujeitos é bem mais fácil do que ouvir o que seriam as suas reais necessidades e, assim, conseguir ajudá-los nesse processo, levando-os a reivindicar o que lhes é devido.

A este respeito, Ungar (2008) aponta, a partir de um estudo de métodos mistos em 14 localidades, que é preciso que os estudos em resiliência trabalhem simultaneamente em uma perspectiva contextual e cultural para produção de intervenções eficazes. A partir do resultado desse estudo, propõe 4 proposições atreladas ao trabalho com resiliência:

- 1) Existem aspectos globais, culturais e contextuais na vida dos sujeitos que contribuem para seu processo de resiliência;
- 2) Aspectos do processo de resiliência demandam diferentes quantidades de influência na vida de um sujeito, dependendo da sua cultura e do contexto específico no qual a resiliência se realiza;
- 3) Aspectos da vida dos sujeitos que contribuem para sua resiliência são relacionados uns aos outros em padrões que refletem o contexto e cultura desses sujeitos;
- 4) O modo como as tensões entre sujeitos e suas culturas e contextos são resolvidas afeta a forma como os vários aspectos da resiliência são agrupados.

Cabe situar que podemos compreender o fenômeno da resiliência a partir da perspectiva da pessoa que experimenta situações e percebe os processos de resiliência envolvidos. Da mesma maneira, também podemos conhecê-lo melhor através da manifestação desses processos no organismo e no comportamento da pessoa que o manifesta. E, ainda, podemos perceber como as interações intersubjetivas, as estruturas sociais e as inovações tecnológicas, em diferentes dimensões da vida, afetam esses processos.

Diante dessa amplitude é importante levar em conta que as formas como concebemos e experimentamos a resiliência também são construídas historicamente, através das mudanças de nossos modos de viver e conhecer. A abrangência do entendimento e da vivência dos processos de resiliência nos oferece um universo amplo de elementos para lidar com eles, inclusive nos permite perceber diferentes formas de desenvolvimento da resiliência.

Compreender a resiliência, neste sentido, corresponde também a uma apreensão ampla do sujeito que a vivencia em sua multidimensionalidade. E, nos faz pensar a relação desse fenômeno com os processos formativos, de modo a tocar todas aquelas dimensões. Nesta perspectiva, deixamos de reconhecer apenas a resiliência que subsidia o processo de aprendizagem para conceber a aprendizagem da própria resiliência (GROTBERG, 2005). E, nessa cadeia de correspondências entre a multidimensionalidade da resiliência e do sujeito que a vivencia, com todas as interações culturais e sociais, surge a ideia de promoção, ou cultivo como também denominamos esse processo, por gerar essa reconfiguração do vínculo entre resiliência e aprendizagem.

Ao longo dos anos, diversos programas, com diferentes metodologias, têm sido implementados no intuito de favorecer processos de promoção de resiliência. Ungar, Liebenberg, Dudding, Armstrong e Van de Vijver (2013) destacam como exemplo de promoção programas que almejavam o fortalecimento de relações com figuras de referência que fomentem a procura e o uso dos recursos disponíveis na sociedade para que as crianças alcancem melhores resultados. Outro exemplo promissor é o Currículo Europeu para a Resiliência-RESCUR (CEFAI et al., 2015), que também destaca um conjunto de programas de intervenção amplamente investigado.

Béné, Chowdhury, Rashid, Dhali e Jahan (2017) indicam um aumento no número de Organizações Não Governamentais (ONG) internacionais que põem a promoção da resiliência como um dos elementos primordiais no planejamento de suas intervenções. Estas adotam a percepção da resiliência como um construto social e ecológico (UNGAR; LIEBENBERG, 2011), e buscam contribuir para um desenvolvimento mais saudável dos participantes. Por sua vez, Benzie e Mychasiuk (2009) apontam que uma das principais formas de promoção da resiliência é através da promoção dos fatores de proteção que deverá ser ampliada para diversos contextos da vida dos participantes. Ungar (2012) indica, contudo, que devemos considerar que os fatores de proteção impactam de maneira diversa diferentes indivíduos, ou mesmo que, de acordo com a situação, sofrem alterações para o mesmo indivíduo, sinalizando o caráter complexo da resiliência.

Ainda nesta direção, Rutter (2012) e Ungar, Liebenberg, Dudding, Armstrong e Van de Vijver (2013) atribuem à sociedade um papel crucial no processo de promoção da resiliência através da melhoria da acessibilidade e da qualidade dos recursos disponíveis, que vão desde políticas públicas de melhoria socioeconômicas diversas, até microações realizadas por associações civis locais. Esse processo de responsabilização social pela população, segundo Ungar, Ghazinour e Richter (2013), indica não apenas a necessidade de disponibilização de recursos, mas também o cuidado para que sejam materializados em momentos cruciais no processo de crescimento de certos segmentos da população, como a infância e a juventude.

O desenvolvimento de programas de promoção de resiliência como o Espaço do Acolhimento do CE/UFPE, apoia-se em políticas de prevenção, capacitação e cuidado, no intuito de oferecer ferramentas que permitam aos sujeitos melhores condições para o enfrentamento de acontecimentos negativos como a pandemia. As

proposições apontadas por Ungar (2008), apresentadas anteriormente, revelam desafios para o trabalho com grupos, comunidades e instituições. Forças e recursos disponíveis simultaneamente nas/os estudantes, na sua família, na comunidade e na cultura devem ser continuamente ‘navegados’ para que as/os estudantes atravessem os tensionamentos específicos demandados pela crise sanitária. Logo, para o Espaço de Acolhimento, na situação atual, a navegação solicita: (I) acesso às informações sobre a Covid-19, e como a UFPE está ajudando os seus estudantes no seu enfrentamento; (II) acesso aos recursos materiais que assegurem a realização de projetos pessoais, profissionais e coletivos; (III) acesso às redes de apoio interpessoal; construção de propósitos, crenças e valores coletivos; (IV) experiência de cuidar e afetar a vida de outra pessoa; (v) cultivo de práticas e tradições culturais; (VI) experiência de participar de ações que levem à justiça social; (VII) balanceamento do senso de interesse pessoal com projetos coletivos que se apresentam no processo de aprendizado em lidar com as adversidades da vida.

Na realidade vivida da pandemia na instituição foi possível pensarmos em atividades que oferecessem um solo propício para a promoção do cultivo da resiliência em cenários, situações e circunstâncias nomeadas de espaços de promoção da resiliência. Vale esclarecer que os espaços de promoção da resiliência não se circunscrevem à espacialidade física, porque são, antes da disposição material, as disponibilidades subjetivas, intersubjetivas, culturais e sociais que compõem um ambiente que possibilita o desenvolvimento da resiliência.

Nesses espaços é possível conceber a amplitude do funcionamento da resiliência tomando-a como um fenômeno complexo cuja mobilidade e plasticidade se destacam como características favoráveis à aprendizagem, bem como perceber elementos e dimensões concernentes à aprendizagem por promoção ou cultivo que, em circularidade, propiciam os referidos espaços de promoção da resiliência. Compreendendo a resiliência de forma ampla e abrangente, consideramos também as diferentes modalidades que a resiliência pode assumir nesses espaços; determinadas atitudes e gestos; um processo que expande a conexão entre resiliência e aprendizagem.

Os processos de construção de resiliência no Espaço de Acolhimento no enfrentamento da pandemia surgiram exatamente no âmbito dessa conexão, desse vínculo existente entre o fenômeno da resiliência e o território da aprendizagem. Vínculo este caracterizado pela promoção, que não colabora com uma aprendizagem por

aquisição, em uma lógica linear de acúmulo, mas que se apresenta como a criação de condições favoráveis para o desenvolvimento pulsante e inventivo. A promoção, portanto, nos remete à conjunção do desenvolvimento com o cuidado, que resulta na resiliência no espaço de encontro com o outro e com o mundo.

Assim, a resiliência indica um processo complexo que envolve muitos elementos relacionados entre si. Nesse processo, podemos pensar a promoção da resiliência aprendida em passos graduais por dentro das experiências. Com isso, sinalizamos que na ideia de promoção reside, também, uma noção de percurso ligado a uma prática, a um fazer. Em síntese, resiliência não é uma mera qualidade intrínseca do sujeito, nem fruto de determinações biológicas ou sociais. Então, problematizar a tentativa de naturalizar a resiliência como se fosse um traço ou atributo do sujeito é fundamental, principalmente, em um país como o Brasil no qual vivenciamos escassez de toda sorte: ausência de políticas públicas que garantam os mínimos direitos sociais para uma vida digna; violência que opera em diferentes matizes simbólicos, interpessoais, institucionais, estatais, entre outros. Diante desse cenário, realçamos a necessidade de inclusão de uma rede complexa de sistemas que ofereça acolhimento às adversidades vividas pelos estudantes da UFPE na pandemia. E essa rede complexa de sistemas apresenta-se nas muitas ações que foram realizadas pelo Espaço de Acolhimento do Centro de Educação, durante o ano de 2020, e registradas no relatório final SIPROJ-UFPE, como descritas a seguir.

ESPAÇO DE ACOLHIMENTO COMO DISPOSITIVO DE PROMOÇÃO DE RESILIÊNCIA

O Espaço de Acolhimento do Centro de Educação/UFPE surgiu em 2016, por iniciativa de alguns professores, e logo agregou também funcionários técnico-administrativos e se constituiu como um dispositivo de acolhimento e cuidado das múltiplas adversidades enfrentadas ao longo do processo formativo de estudantes do Centro de Educação. Como “espaço” rompe com a lógica de territórios geograficamente demarcados, congregando, antes de tudo, “pensamentos fronteiriços” enquanto mecanismos de descolonização intelectual, política e econômica, capaz de resistir aos modos de identificação e classificação que marcam certos sujeitos, a partir de “[...]”

uma diferença e uma inferioridade com respeito a quem classifica” (MIGNOLO, 2013, p. 39). Como um “entre-lugares”, o espaço disponibiliza “[...] o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade” (BHABHA, 2001, p. 20), favorecendo processos de promoção de resiliência.

O Espaço de Acolhimento, em sua própria concepção, supõe a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade como elementos organicamente necessários ao desenvolvimento de suas ações. A começar pela constituição de seu corpo técnico: contamos com docentes de diferentes áreas e departamentos do CE e da UFPE, a saber: da área de Psicologia, da área de Educação Infantil, da área de Avaliação, da área de História da Educação, da Sociologia, da Antropologia, da área de inclusão e acessibilidade, seja de estudantes do Centro de Educação, seja do CAV. Contamos também com a participação de técnicos administrativos do Centro de Educação, bem como de Pedagogia, de Psicologia e de Enfermagem, como integrantes do projeto. Além disso, as ações desenvolvidas ao longo de todo o trabalho também são fundamentalmente interdisciplinares e multidisciplinares. Por exemplo, temos a oferta de práticas integrativas de saúde tais como o reiki, a yoga, a meditação, ao mesmo tempo em que ofertamos a escuta acolhedora, espaços de troca de experiências sobre o enfrentamento da pandemia, sugestões de leitura e filmes, recortes literários e poéticos, grupos de estudo, clube do livro, carrossel literário, oficinas, rodas de diálogo, rodas de conversa e palestras.

Na situação especial da pandemia, diante do isolamento social, esse dispositivo de formação humana mobilizou o acolhimento e o cuidado como potencializadores de processos de promoção de resiliência, através da mobilização dos recursos disponíveis nos diversos sistemas envolvidos no processo formativo da comunidade acadêmica da UFPE, mais intensivamente do Centro de Educação, bem como na articulação com a sociedade. O Espaço de Acolhimento buscou de maneira geral oferecer, de 15/04/2020 a 24/12/2020, ações de promoção de resiliência para estudantes e a comunidade do CE e da UFPE, através de plataformas online (Blog, Instagram e WhatsApp).

Essas atividades aconteceram durante o período de isolamento social, de maneira a mobilizar novos modos de existência e convivência nas relações no espaço universitário da UFPE e oportunizar uma formação acadêmica comprometida com a associação entre ética e cuidado, a partir de um horizonte de sentido que preserva a noção de

formação da integralidade do ser humano. Todas as atividades disponíveis em ferramentas tecnológicas, tais como o Blog (espacodeacolhimento.blog) e o Instagram (@acolhimento_ce.ufpe), tiveram o objetivo de minimizar o sofrimento e o adoecimento da comunidade do CE e da UFPE, assim como da comunidade em geral, uma vez que as ferramentas mencionadas estavam disponíveis para todas as pessoas que quisessem acessá-las.

De modo mais específico, os professores e técnicos administrativos envolvidos na ação buscaram realizar a escuta acolhedora junto aos estudantes do CE e da UFPE que estavam em estado de sofrimento psíquico ou com outras necessidades que implicavam o acolhimento imediato. Essa ação, com agilidade e compromisso, encaminhou, também, os estudantes, orientando-os a buscarem outros serviços prestados pela UFPE ou pelas organizações sociais da rede de apoio, para continuidade da assistência quando necessário. Além dos atendimentos personalizados e/ou em pequenos grupos, conforme já mencionado, criou-se e manteve-se atualizada a página do Blog, disponibilizada à comunidade em geral. Nessa página foram divulgadas as ações com enfoque em práticas integrativas de saúde, tais como a meditação guiada; o compartilhamento de experiências pessoais sobre o distanciamento social e seus efeitos no cotidiano, bem como informações sobre a pandemia da Covid-19, no Brasil e no mundo.

Além do blog, foi criado um perfil de Instagram que disponibilizou à comunidade em geral ações com enfoque no cuidado à saúde emocional, através da mediação de práticas integrativas (Reiki e Yoga). Além da atualização diária de postagens que visavam ao fortalecimento do vínculo afetivo e de pertencimento à Universidade Federal de Pernambuco e/ou ao Centro de Educação.

A base operacional das ações do Espaço de Acolhimento durante a pandemia foram as plataformas virtuais divulgadas nas redes sociais como forma de possibilitar o acesso de estudantes e da comunidade em geral às atividades propostas. Em relação às atividades coletivas, o espaço ofereceu diferentes modalidades de estudo aos estudantes do CE e da UFPE, realizadas de forma remota, com o objetivo de discussão de temáticas relacionadas à humanização, à espiritualidade e ao bem-estar. Tais atividades possibilitaram a compreensão dos processos mentais e emocionais implicados nesse momento de enfrentamento à pandemia, com o objetivo de formar o sujeito em sua integralidade e minimizar seu sofrimento psíquico.

Avaliamos que tais atividades, além de inovadoras, foram bem-sucedidas, considerando que houve uma participação efetiva da comunidade nas atividades oferecidas: estudantes de graduação e de pós-graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, e, também, estudantes, professores e profissionais da área de saúde de outras instituições e regiões do estado.

Assim, na continuação, apresentaremos uma breve reflexão sobre as bases e princípios que fundamentaram o desenvolvimento e a criação das atividades realizadas pelo Espaço de Acolhimento do Centro de Educação em 2020, seja quanto aos tipos de ações ofertadas, seja quanto aos conteúdos inerentes a cada uma delas.

TECENDO REDES MULTISSISTÊMICAS DE ACOLHIMENTO E CUIDADO

As ações de promoção de resiliência foram realizadas por meio de plataformas digitais, contudo, não se distanciaram dos fundamentos da proposta de trabalho e desenvolvimento da resiliência defendidos pelo Espaço de Acolhimento, buscando mobilizar múltiplos caminhos de acolhimento e cuidado, através da ativação de diversos sistemas, dado que os “[...] processos de promoção da resiliência podem ser muito diferentes dependendo do contexto em que ocorrem” (UNGAR, 2021, p. 19). Buscou-se, ainda, manter ao longo das intervenções, “[...] pelo menos cinco processos [...] associados à resiliência: persistência, resistência, recuperação, adaptação e transformação”.

Esclarecemos a pertinência destes processos: Persistência para ativar os múltiplos sistemas disponíveis (intrapessoais, interpessoais, socioculturais, institucionais), no intuito de favorecer os processos formativos dos/as estudantes e gerar acolhimento, cuidado e apoio frente às adversidades enfrentadas. Justifica esse processo o fato de estudantes sob ameaça de se fragilizarem mais intensamente com a situação do isolamento se beneficiarem do apoio e proteção oferecidos por redes de cuidado, pois, como indica Ungar (2021), susceptibilidades mais intensas ao estresse podem ser apoiadas através de ambientes sociais acolhedores, que assim favorecem meios de crescimento.

Outro processo é a ativação das potências de resistência frente aos aspectos que tentam desorganizar o bem viver dos participantes, pois, como indica Ungar (2021), a resistência é um padrão presente

antes de um sujeito se recuperar, adaptar-se ou transformar-se frente às adversidades. Outro processo é disponibilizar capital social que permita a recuperação de modos de vida que foram fragilizados pela falência das defesas internas e externas. Compreende-se a importância desses processos, pois os afetamentos desencadeados pela pandemia são múltiplos, sendo improvável que os sujeitos retornem ao mesmo modo de funcionamento anterior, contudo, busca-se potencializar condições de acolhimento e cuidado que os permitam continuar suas vidas, agregando as experiências vividas. A adaptação diz respeito à mobilização de mudanças necessárias ao enfrentamento da situação de estresse provocada pela pandemia. O reconhecimento de alterações no modo como conduzimos nossas vidas e das mudanças nos processos formativos é fundamental para implementarmos novos modos de cuidado que se contraponham a qualquer “novo normal” (BOFF, 2020).

Outro processo mobilizado nas intervenções foi a compreensão de que é possível a transformação das condições de estresse buscando potencializar recursos que permitam a continuidade dos processos formativos tomados a partir de uma ética do cuidado. Como indica Ungar (2021, p. 21)

Esses cinco processos não são agentes. Os sistemas não “escolhem” uma estratégia de enfrentamento em vez de outra. Em vez disso, otimizam seu funcionamento explorando sistemas co-ocorrentes para recursos que tornam diferentes estratégias mais ou menos viáveis. Altere os recursos disponíveis, e o significado desses recursos para o sistema (ou seja, seu valor) e o processo que um sistema usa para melhorar sua resiliência também mudará. Nesse sentido, o lócus para a mudança que explica qual processo um sistema usa depende tanto da condição do ambiente que o circunda quanto dos próprios recursos do sistema para lidar com quantidades anormalmente altas de estresse.

Deste modo, para favorecer o enfrentamento do estresse originário da situação de isolamento social provocado pela Covid-19, o Espaço de Acolhimento buscou propiciar mudanças nas condições do ambiente, bem como nos recursos do sistema a partir do conjunto das ações propostas e desenvolvidas no contexto da pandemia, no decorrer do ano de 2020, a exemplo das práticas integrativas de saúde, do carrossel literário, da escuta acolhedora, do clube de livros, da tutoria de resiliência e de ações referentes ao Observatório de Estudos Emergenciais.

CUIDADO E INTEGRALIDADE HUMANA: PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES NA PROMOÇÃO DE SAÚDE INTEGRAL

Durante o segundo semestre de 2020, foram oferecidas atividades acadêmicas complementares, no Espaço de Acolhimento do Centro de Educação, coordenadas por diferentes docentes participantes do projeto. O conjunto dessas ações buscou mobilizar o capital social da resiliência (ALDRICH; MEYER, 2015; UNGAR, 2011), através da organização e/ou disponibilização de redes de suporte social que os participantes pudessem acessar. Nesse processo, reconhecendo a importância das relações familiares e sociais na promoção de resiliência (COLTEN et al., 2012; NYSTAD et al., 2014), foram apoiados a manutenção dos vínculos com as redes informais (amigos, vizinhos e familiares); o acesso a redes formais de apoio social (UNGAR, 2011), como, por exemplo, o Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) e o Núcleo de Atenção à Saúde do Estudante (NASE) oferecidos pela UFPE; e os equipamentos da sociedade civil e de ONGs, no intuito de potencializar o acolhimento e o cuidado entre redes cada vez mais complexas.

Esse processo favoreceu o estreitamento e fortalecimento de laços com o Serviço de Psicologia Aplicada da UFPE, a partir de trocas de encaminhamentos de estudantes, acolhendo, inclusive, estudantes que não puderam ser atendidos por esse serviço devido ao excesso de demanda durante o isolamento social. A mobilização do capital social (POORTINGA, 2012) desses diversos sistemas de resiliência buscou potencializar a confiança social, a reciprocidade e a participação dos envolvidos, tanto estudantes quanto profissionais, com reverberações na melhoria da saúde integral.

Na perspectiva de contemplar os cuidados com a promoção de resiliência psicológica (UNGAR, 2021) foi oferecida a Escuta Acolhedora aos estudantes do CE em particular, e da UFPE em geral, com atendimento individualizado. Para minimizar as barreiras na comunicação contamos nessa ação com o apoio de profissionais do NASE que trabalharam para promover a acessibilidade comunicacional no atendimento às pessoas com deficiência.

A Escuta Acolhedora foi realizada por um grupo constituído por 7 professores do CE e do CAV da UFPE, com um plantão de atendimento durante todo o período do isolamento social, com o agendamento sendo realizado através do recurso do Direct do Instagram. Dessa forma, foram garantidos o sigilo e o anonimato, seja no momento da solicitação do atendimento, seja durante o próprio acolhimento em si. A escuta acolhedora atendeu, nesse período, estudantes de

diferentes cursos da UFPE, bem como docentes do CE e pessoas externas à universidade. Nos casos em que havia a necessidade de atendimento imediato por profissionais da área de saúde mental, as pessoas foram encaminhadas com agilidade para os setores de atendimento da própria UFPE, tais como SPA e NASE.

Nesse plano de gerar ações preventivas voltadas ao cuidado integral, registramos que foi realizado um bate-papo remoto de prevenção ao suicídio, aberto ao público em geral, intitulado “Quando setembro acabar – amar é o elo”, realizado por meio da plataforma do Google Meet ¹, como um recurso de aprendizagem da resiliência e de formação como cuidado.

ARTICULANDO FORMAÇÃO E CUIDADO: CONTRA O ESVAZIAMENTO DA EXPERIÊNCIA

O período de pandemia mobilizou a necessidade de conceber a formação como uma forma de cuidado, no sentido de que a experiência com a morte se tornou mais presente no cotidiano e a emergência pela sobrevivência ativa mecanismos de defesa que buscam destinar a energia para a preservação da vida e dispensar aquilo que não faça sentido. Assim, a formação humana precisa ser um ato ético em favor da vida, e não a mera realização de tarefas burocráticas que não permitem um engajamento nem um comprometimento com o sentido existencial mais profundo. Como indica Bondía (2002, p. 21), movemo-nos contra o extravio da experiência, e a formação deveria tornar-se uma experiência porque:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.

Neste sentido, articulamos um conjunto de ações formativas tomadas como cuidado, que são detalhadas, a seguir.

1 Contamos com a participação do integrante do CVV, Roger Bravo, e da professora do CAV Ana Lúcia Leal Chaves, ambos especialistas no tema.

POTENCIALIZANDO OS LAÇOS CULTURAIS

Estimular a criação de laços culturais entre os participantes de um determinado grupo é uma estratégia fundamental no processo de promoção de resiliência, pois cria espaços de reconhecimento e subjetivação capazes de oferecer suporte para o enfrentamento das adversidades. Ojeda, La Jara e Marques (2007) indicam a solidariedade, autoestima coletiva, identidade cultural, humor social e honestidade estatal como sendo fundamentais para a organização de processos de promoção de resiliência.

Neste sentido, o Espaço de Acolhimento desenvolveu a metodologia terapêutico-pedagógica denominada “*Carrossel Literário*”. Tal metodologia promove o encontro de práticas psicológicas e pedagógicas a partir da realização de trocas literárias, reflexões, afecções e narrativas, realizadas a cada encontro. Cada participante do Carrossel é convidado a trazer uma obra literária ou trecho de uma obra literária, para ser lida com todos os participantes durante o tempo relativo ao encontro. A escolha da leitura deve ter relação com a trajetória pessoal do proponente e fazer aflorar no grupo narrativas pessoais sobre afecções e sensibilidades, neste momento específico, sobre as vivências pessoais relacionadas à pandemia e ao isolamento social.

O *Carrossel Literário* foi criado de modo a ser um lugar de resistência do afeto no ambiente acadêmico e a promover espaços de escuta cuidadosa, no qual o tempo de trabalho e estudo é preenchido com criatividade e amor. Um lugar de formação humana que promove o sensível, dentro da modalidade acadêmica. Essa metodologia foi criada e desenvolvida de modo a responder à demanda dos estudantes durante o período suplementar 2020.3². Desse modo, ampliou-se a possibilidade de carga horária suplementar oferecida aos estudantes do curso de Pedagogia, assim como criou-se um espaço de cuidado essencial, escuta sensível, bem-estar e saúde mental, a partir da perspectiva de formação integral do educador.

Outra ação foi criar o Clube do Livro para debater clássicos da literatura nacional e estrangeira e, assim, propor reflexões sobre a existência, o cuidado de si e o estar no mundo. Essa atividade foi ofertada à comunidade estudantil da UFPE a partir de encontros virtuais mensais, e como estratégia didática a proposta de debater

2 Tal metodologia promove o encontro de práticas psicológicas e pedagógicas a partir da realização de trocas literárias e das reflexões e narrativas realizadas a cada encontro.

o livro escolhido pelo grupo. A leitura da obra “1984”, de George Orwell (1948), foi realizada individualmente pelos participantes e discutida e analisada em um encontro realizado via *online* por meio da plataforma do *Google Meet*. Pelo nível de interesse do público e por alguns não serem membros da UFPE, o Clube do Livro foi aberto também para a comunidade externa, com participação inclusive de estudantes oriundos de instituições de outros estados.

A atividade Minuto-Amor foi outra ação desenvolvida como forma de celebração da vida e do amor em um ano de tanto sofrimento e violência. Essa ação nasceu da necessidade de ativar potências de afetos que possibilitassem ressignificação de experiências traumáticas (CYRULNIK, 2004, 2005, 2009) e retomada de criações de novas narrativas de si e do mundo, e que ao mesmo tempo rompessem com os modos de assujeitamento impostos pelo discurso dominante (BOFF, 2020; KRENAK, 2020). A proposta supôs o convite à comunidade do CE (estudantes, técnicos e docentes) à criação de vídeos que expressassem toda a potência amorosa que experimentassem e que fosse capaz de ser registrada em apenas 1 minuto. Esse material foi devidamente editado e publicado nas redes sociais do CE e da UFPE durante todo o mês de dezembro, e foi oferecida como mensagem de final de ano do Espaço de Acolhimento e do Observatório de Estudos Emergenciais do CE.

ENTRELAÇAMENTO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

A articulação do ensino, da extensão e da pesquisa foi uma estratégia utilizada para potencializar os processos de cuidado e se contrapor à lógica de esvaziamento de sentido. As ações desenvolvidas pelo Espaço de Acolhimento do CE durante o isolamento social inspiraram a criação de disciplinas como, por exemplo, a eletiva multidisciplinar “Diversidades em docência: enfrentamentos ao distanciamento social”, ofertada durante o semestre suplementar e que buscou manter o processo formativo docente aliado às ações de cuidado como promoção de resiliência.

A escrita de artigos acadêmicos (FERREIRA, 2020; MOTA, 2020) foi utilizada como caminho de produção de sentido e apoio às ações desenvolvidas na pandemia, assim como serviu de estofo na formação de estudantes dos cursos de Pedagogia, Enfermagem, Psicologia, bolsistas e voluntários PIBEX-COVID-2020 e monitoras voluntárias do

Carrossel Literário e integrantes da Brigada de Busca a Estudantes do Observatório de Estudos Emergenciais. Destacamos, ainda, a exitosa articulação com os programas de pós-graduação em Educação, Educação Matemática e Tecnológica e Psicologia, contando com a colaboração de ex-mestrandas e doutorandas na construção e realização de atividades da tutoria da resiliência.

Sobre as mídias sociais criadas pelo Espaço de Acolhimento do CE em 2020, mais especificamente o Blog e o Instagram, podemos afirmar que atestam muito positivamente o trabalho realizado, não só no que diz respeito à abrangência e ao alcance que essas plataformas permitiriam, mas também com relação às próprias concepções dos conteúdos oferecidos ao público por intermédio dessas ferramentas. Quanto ao blog, criado como mais uma ferramenta digital que possibilita o diálogo, a participação ativa, a troca de experiências, encontros e reencontros, foi concebido para abranger 6 seções entre as quais podemos mencionar: cuidando de si e do outro, contos e (en)cantos; entrelaçados; girassóis e contato conosco. A procura ao blog do Espaço de Acolhimento do CE contou com uma média de 115 visitantes por mês, tendo a meditação guiada, na seção cuidando de si, alcançado uma média de 80 visitantes por mês. Quanto à página do Instagram, uma das mídias sociais mais utilizadas pelos jovens na atualidade, possibilitou aproximar integrantes da comunidade do CE e da UFPE, através da oferta da escuta acolhedora e das práticas integrativas complementares, como a yoga e o reiki. Ademais, foi desenvolvida uma programação semanal com o objetivo de promover trocas relacionais da comunidade do CE e da UFPE com publicações diárias, tais como: mensagens poéticas, a voz e a vez do CE, memórias do acolhimento; dialogando com o blog, videoteca. O Instagram do Espaço de Acolhimento alcançou, desde abril até meados do mês de dezembro de 2020, o número de 535 seguidores; por dia, uma média de 53 pessoas frequentaram nossas publicações nessa plataforma digital.

Observatório dos Estudos Emergenciais

Entre as ações que não estavam previstas, inicialmente, no projeto do Espaço de Acolhimento do CE, destacamos o “Observatório de Estudos Emergenciais”. Tal ação surgiu durante o semestre suplementar 2020.3, a partir da iniciativa de um grupo de docentes do CE, alguns dos quais não ligados ao Espaço de Acolhimento. Essa

iniciativa teve por objetivo atender às necessidades acadêmicas e emocionais dos estudantes diante do enfrentamento exigido para o acompanhamento do semestre letivo emergencial. Além do oferecimento das atividades de ensino, esse grupo de docentes se mobilizou para propor outro conjunto de ações, numa perspectiva de fortalecer as redes de resiliência e apoio mútuo. Entendendo a excepcionalidade das circunstâncias em que o semestre foi oferecido, o grupo de docentes sentiu-se desafiado a criar mecanismos complementares para auxiliar à coordenação e ao colegiado do curso, ampliando as oportunidades de participação dos estudantes e a busca ativa daqueles que eventualmente não estivessem visibilizados, visando a agir na direção de efetivar a inclusão da maioria dos estudantes.

Neste sentido, o Observatório de Estudos Emergenciais contou com duas linhas de atuação:

Tutoria de Resiliência no enfrentamento da pandemia – as ações dessa tutoria permitiram a realização de oficinas, rodas de conversa, rodas de diálogo e palestras que visaram a contribuir para otimizar as condições de participação e aprendizagem dos estudantes, com a criação de redes de apoio e ferramentas de cuidado de modo a favorecer sua permanência, inclusão e resolubilidade no semestre emergencial. Essa ação envolveu a participação de estudantes e ex-estudantes de pós-graduação do CE e da UFPE, que se prontificaram inteiramente a realizar tais atividades, indicando a mobilização dessa ampla rede de apoio e solidariedade. As temáticas tratadas nas atividades da tutoria foram: 1) “Maternidade, vida familiar e acadêmica. É possível conciliar?” em duas rodas de conversa com os objetivos de (i) escutar e acolher mães universitárias com dificuldades em conciliar os diferentes papéis e demandas da vida cotidiana; (ii) pensar práticas de autocuidado e estratégias para o âmbito familiar e acadêmico que podem fortalecer a mulher, mãe e estudante, no exercício de suas diferentes e importantes funções; 2) “Cuidados e afetos com os mais idosos da sua vida: trocando em miúdos” em uma roda de diálogo com o objetivo de compartilhar experiências e demandas de cuidado na interação entre os mais jovens e os mais idosos, em uma situação de pandemia; 3) Oficina: “Quando a ‘reunião de classe’ pode ser prática de cuidado?” com os objetivos de abordar com os estudantes o que é uma reunião de classe e quando ela pode ser uma prática promotora de cuidado; construir com os estudantes um modelo de reunião de classe que abarque reconhecimento e elogios, respeite diferenças, use habilidades respeitosas de

comunicação e foque em soluções; pensando e abrangendo a especificidade da relação professor-aluno; 4) Oficina sobre inclusão; 5) Palestra – a prática de atividade física e suas implicações nos cuidados à saúde mental; 6) Curso de 30h sobre alfabetização emocional; e 7) Oficina de respiração e ansiedade.

As vagas ofertadas e a proposta de trabalho foram divulgadas nas redes sociais. Tivemos a participação expressiva de estudantes, professores e profissionais da área de saúde nessas atividades, inclusive de outros municípios do estado.

Brigada de Busca a Estudantes – as ações da Brigada tiveram por finalidade traçar estratégias para estabelecer canais de comunicação e mobilização daqueles estudantes que não se matricularam no semestre emergencial 2020.3 ou dos que se matricularam e não conseguiram se manter nas disciplinas. Para tanto, mobilizamos redes sociais já consolidadas por movimentos estudantis da UFPE, a exemplo da Balbúrdia UFPE (<https://www.instagram.com/balburdiaufpe>), da Cátedra José Martí (<https://www.instagram.com/josemarti1905/>), além da Coordenação do Curso de Pedagogia e Licenciaturas Diversas com o objetivo de sistematizar informações relativas ao cancelamento de disciplinas durante o referido semestre.

A divulgação da Brigada implicou o aumento significativo no número de participantes nas atividades desenvolvidas no projeto do Espaço de Acolhimento do Centro de Educação, mais precisamente a partir dos meses de agosto e setembro de 2020. Já os dados fornecidos pela coordenação do curso de Pedagogia, monitores de disciplinas, bem como de professores que ministraram aulas no período em questão nos possibilitaram desenhar um panorama, embora não exaustivo, das dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao longo do semestre 2020.3, como também identificar aspectos relacionados à natureza das disciplinas canceladas (eletiva ou não), ao quantitativo de disciplinas canceladas (se mais de 1 disciplina); ao turno das disciplinas ofertadas e ao período de desistência. Com base numa amostra composta por 86 estudantes, verificamos que a desistência do semestre 2020.3 esteve fortemente relacionada ao aumento das demandas domésticas, que vão desde o cuidado com filhos (pais e demais membros familiares até o preparo das refeições, passando pela assistência escolar da prole), aos afazeres do trabalho (choque de horário e aumento da carga e dedicação ao trabalho) e ao adoecimento (muitas vezes do próprio estudante e familiares próximos). Além disso, chama a atenção, entre as justificativas

para o cancelamento das disciplinas, a menção ao quantitativo e ao curto prazo de tempo para a entrega das atividades universitárias, conforme podemos verificar entre os estudantes que desistiram no mês de novembro (49%).

A acessibilidade aos equipamentos eletrônicos (computador, plano de internet necessário, entre outros) para o acompanhamento das atividades também se configurou como impedimento à continuação do semestre, embora não tenha se constituído na razão decisiva para o abandono das disciplinas (13% dos estudantes). Os resultados do levantamento mostram ainda que pelo menos 14% dos estudantes de nossa amostra cancelaram mais de 1 disciplina e 31% se viram obrigados a cancelar disciplinas obrigatórias e não apenas eletivas (69%). Por fim, não há grande diferença no quantitativo de disciplinas canceladas quando consideramos o turno de oferta. Os dados sugerem que as dificuldades apresentadas pelos estudantes para desistência das disciplinas se fizeram presentes para o conjunto de estudantes da amostra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que o isolamento social, decorrente da pandemia do Covid-19, provocou drásticas alterações na rotina de diversos segmentos da sociedade, um grupo de professores e técnicos do Centro de Educação da UFPE e do Centro Acadêmico de Vitória, buscou acolher estudantes e a comunidade em geral, através de ações mediadas por plataformas digitais no intuito de minimizar os seus efeitos sobre os participantes, através de processos de promoção de resiliência.

Compreendemos o cuidado como a categoria fundamental que suporta o trabalho realizado pelo Espaço de Acolhimento do Centro de Educação da UFPE, eixo articulador fornecido pelas noções de “cuidado essencial” e “ética do cuidado”. Assim, o processo de acolher (abrigar, atender, proteger, escutar...) representa um desafio rumo a um assistir mais humanizado, no qual exista maior responsabilização e sensibilização da comunidade acadêmica em relação aos problemas apresentados por essa população no tocante aos processos educacionais, mas também, e principalmente, à própria vida.

Mais profundamente buscamos ressignificar o sentido da formação dos sujeitos em geral, e de docentes em formação inicial, em especial, melhor dizendo, almejamos resgatar o sentido mesmo

da experiência humana vivida, dissolvendo não apenas os antigos esquemas de compreensão das instituições de ensino, como ainda os esquemas e a concepção de sujeito que edificamos, desde a modernidade, com a emergência da racionalidade científica.

O Espaço de Acolhimento do Centro de Educação, durante a pandemia de Covid 19, propôs um entre-lugar que buscou problematizar a formação dos sujeitos, defendendo que para resgatar o sentido mesmo da experiência humana é preciso formar o ser humano na sua inteireza. Por meio de plataformas digitais e redes sociais, foram desenvolvidas ações voltadas ao cultivo do bem viver, do bem-estar emocional, do vínculo relacional e da valorização da vida.

Durante o período de isolamento social a oferta de práticas integrativas complementares de saúde integral foi ampliado. Consideramos, também, que o surgimento do Observatório de Estudos Emergenciais, durante o semestre suplementar de 2020.3, representa um desdobramento que reflete um resultado importante do trabalho realizado pelo Espaço de Acolhimento. Tal fato resultou na ampliação da oferta de ações que atentam para as repercussões acadêmicas oriundas do período letivo atípico e suplementar, tais como Brigada de Busca a Estudantes, tutoria de resiliência. Entendemos, portanto, que o Espaço de Acolhimento vem se tornando uma referência, no Centro de Educação, quanto ao cuidado humano que mobiliza novos modos de existência e convivência nos espaços universitários, favorecendo processos de promoção de resiliência. Sendo assim, compreendemos a responsabilidade que esse trabalho acarretou não só no sentido de continuidade das ações desenvolvidas, mas principalmente por suas ampliações.

Por fim, salientamos que o enfrentamento das adversidades decorrentes da pandemia exigiu a ampliação do constructo da resiliência para perspectivas integrais e multissistêmicas que oferecem subsídios para pensarmos ações que englobem redes de solidariedade cada vez mais complexas, tendo em vista a multiplicidade de requerimentos para a promoção da vida.

REFERÊNCIAS

- ALDRICH, D.; MEYER, M. Social Capital and Community Resilience. *American Behavioral Scientist*, 59(2), 254-269, 2015. doi: <http://doi.org/10.1177/0002764214550299>

- BÉNÉ, C.; CHOWDHURY, F. S.; RASHID, M.; DHALI, S. A.; JAHAN, F. Squaring the Circle: Reconciling the Need for Rigor with the Reality on the Ground in Resilience Impact Assessment. **World Development**, University of Dhaka, Bangladesh v. 97, p. 212-231, 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/>
- BENZIES, K.; MYCHASIUK, R. Fostering family resiliency: a review of the key protective factors. **Child & Family Social Work**, v. 14, n. 1, p. 103-114, 2009. doi: 10.1111/j.1365-2206.2008.00586.x.
- BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BOFF, L. **Covid-19: a Mãe Terra contra-ataca a Humanidade: advertências da pandemia**. Petrópolis: Vozes, 2020.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/abr, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP Nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jun. 2020.
- BRASIL, T. L.; FERREIRA, A. L. Resiliência integral: uma experiência na formação humana de futuros docentes. In: Alex Sandro Gomes Pessoa; Silvia Helena Koller. (Org.). **Resiliência & educação: perspectivas teóricas e práticas**. 1ed.São Paulo: Vetor Editora, 2020, v. 1, p. 275-294.
- BROWN, R. Building children and young people's resilience: Lessons from psychology. **International Journal of Disaster Risk Reduction**, v. 14, p. 115-124, 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijdr.2015.06.007>.
- CARNEIRO, F. F.; KREKTA, N. M.; FOLGADO, C. A. R. A Praxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus, actas de saúde colet**, Brasília, 8(2), 331-338, jun, 2014. DOI: <https://doi.org/10.18569/tempus.v8i2.1530>. Acesso em: <https://www.tempus.unb.br/index.php/tempus/article/view/1530>
- CEFAI et al. **RESCUR: Currículo Europeu para a Resiliência na Educação – Guia para Professores** (editores da versão portuguesa: C. Simões, P. Lebre, e A. Santos). Lisboa: Edições FMH, 2015.

- CLAUSS-EHLERS, C. S. Sociocultural factors, resilience, and coping: Support for a culturally sensitive measure of resilience. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 29, n. 3, p. 197-212, 2008. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j>.
- COLTEN, C. E., Hay, J., & GIANCARLO, A. Community resilience and oil spills in coastal Louisiana. *Ecology and Society*, 17(3), 2012. doi: <http://doi.org/10.5751/ES-05047-170305>
- CYRULNIK, B. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CYRULNIK, B. **O Murmúrio dos fantasmas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005
- CYRULNIK, B. **Autobiografia de um espantalho**: Histórias de resiliência: o retorno à vida. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FERREIRA, Aurino Lima. Educação emocional integral em tempos de pandemia: como sobre/viver aprendendo e ensinando. In: Mariana Arantes. (Org.). **Pandemia e pandemônio**: reflexões sobre educação emocional em tempos de coronavírus. 1ed. Recife: Ed. UFPE, 2020, v. 1, p. 67-76.
- FOLOSTINA, R.; TUDORACHE, L.; MICHEL, T.; ERZSEBET, B.; AGHEANA, V.; HOCAOGLU, H. Using play and Drama in Developing Resilience in children at risk. **Social and Behavioral Sciences**, University of Bucharest Romania, v. 197, p. 2362-2368, 2015. doi: 10.1016/j..07.283.
- GROTEBERG, E. H. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILO, A.; OJEDA, E. N. S. e cols. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- KRENAK, A. **A vida não é útil**. Companhia das Letras. Edição do Kindle, 2020.
- MATOS, F.; MARTINS, H.; JESUS, S. N.; VISEU, J. Prevenção da violência através da resiliência dos alunos. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Faro, Algarve, v. 16, p. 35-43, 2015.
- MIGNOLO, W. **Historias Locales/diseños Globales**: colonialidade, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2013.
- MOTA, Ana Paula F. S. Educação Emocional e infância: cuidado às crianças no isolamento social. In: ARANTES, M. M. (org.) **Pandemia e Pandemônio**: reflexões sobre educação emocional em tempo de coronavírus. Recife: Ed. UFPE, 2020.

- NYSTAD, K.; SPEIN, A. R.; INGSTAD, B. Community resilience factors among indigenous Sámi adolescents: A qualitative study in Northern Norway. **Transcultural Psychiatry**, 51(5), 651-672, 2014. doi: <http://doi.org/10.1177/1363461514532511>
- OJEDA, E.; LA JARA, A.; MÁRQUEZ, C. Resiliência Comunitária. In L. Hoch; S. Rocca (Eds.), **Sofrimento, resiliência e fé: Implicações para as relações de cuidado**. São Leopoldo, RS: Sinodal, p. 33-56, 2007.
- POORTINGA, W. Community resilience and health: The role of bonding, bridging, and linking aspects of social capital. **Health and Place**, 18(2), 286-295, 2012. doi: <http://doi.org/10.1016/j.healthplace.2011.09.017>
- RÖHR, F. **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2010.
- RUTTER, M. Resilience as a dynamic concept. **Dev Psychopathol**, Institute of Psychiatry, King's College London, v. 24, n. 2, p. 335-344, 2012. doi: 10.1017/s0954579412000028.
- SANTOS, B. de S. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 jun. 2020.
- UNGAR, M. GHAZINOUR, M.; RICHTER, J. Annual Research Review: What is resilience within the social ecology of human development? **Journal Child Psychol Psychiatry**, Nova Scotia, Canadá, v. 54, n. 4, p. 348-366, 2013. doi: 10.1111/jcpp. 12025.
- UNGAR, M. **Multisystemic resilience: adaptation and transformation in contexts of change**. New York: Oxford University Press, 2021.
- UNGAR, M. Nurturing hidden resilience in at-risk youth in different cultures. **Journal of the Canadian Academy of Children and Adolescence Psychiatry**, Canadá, v. 15, n. 2, p. 53-58, 2006.
- UNGAR, M. Researching and Theorizing resilience across cultures and contexts. **Preventive Medicine**, Montreal, Canadá, v. 55, p. 387-389, 2012. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed>.

- UNGAR, M. Researching and Theorizing resilience across cultures and contexts. **Preventive Medicine**, Montreal, Canadá, v. 55, p. 387-389, 2012. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed>.
- UNGAR, M. Resilience and Culture: The Diversity of Protective Processes and Positive Adaptation. In: THERON, L. C. et al. (eds.). **Youth Resilience and Culture, Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology** 11, DOI 10.1007/978-94-017-9415-2. Springer Science Business Media Dordrecht. New York London, 2015.
- UNGAR, M. The British Journal of Social Work, *Volume 38, Issue 2, February 2008, p. 218-235*, <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- UNGAR, M.; LIEBENBERG, L. Assessing Resilience across Cultures Using Mixed Methods: Construction of the Child and Youth Resilience Measure. **Journal of Multiple Methods in Research**, 5, 126-149. <https://doi.org/10.1177/1558689811400607>, Canada, 2011.
- UNGAR, M.; LIEBENBERG, L.; DUDDING, P.; ARMSTRONG, M.; VAN DE VIJVER, F. Patterns of service use, individual and contextual risk factors, and resilience among adolescents using multiple psychosocial services. **Child Abuse Neglect**. Canadá, v. 37, n. 23, p. 150-159, 2013.
- WRIGHT, M. O. D.; MASTEN, A. S.; NARAYAN, A. J. Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Context of Adversity. In: GOLDSTEIN, S.; BROOKS, R. B. (Eds.). **Handbook of Resilience in Children**. Boston, MA: Springer US, 2013. p. 15-37.



2. A EXTENSÃO COMO ALIADA NA LUTA ANTIRRACISTA

AS CONTRIBUIÇÕES DO GEPAR PARA UMA UNIVERSIDADE MAIS PRETA, MAIS PLURAL E MAIS DIVERSA

Igor Maciel Tiburcio¹, Letícia de Lima²,
Auxiliadora Maria Martins da Silva³

INTRODUÇÃO

O presente artigo surge a partir de observações e reflexões feitas no campo da extensão, proporcionadas pela participação no Programa de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação – GEPAR/CE-UFPE, com o intuito de estimular o debate acerca dos danos causados pelo racismo institucional e como as relações étnico-raciais podem estar presentes no meio acadêmico através da prática extensionista.

- 1 Estudante do Curso de Geografia da Universidade Federal de Pernambuco.
- 2 Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco.
- 3 Professora Doutora da UFPE, coordenadora e criadora do Programa de Extensão, Ensino, Pesquisa e Inovação – GEPAR/CE-UFPE.

O racismo institucional, como Pace e Lima (2011) expõem, está na existência de atitudes racistas, por parte de uma organização, contra pessoas, apenas por causa de sua raça, cor e etnia, sendo um fracasso institucional na promoção dos serviços, negligenciando os direitos providos pela constituição. Assim sendo, há uma legitimação do racismo dentro da instituição, de forma a potencializar ainda mais esse mal na sociedade.

No contexto universitário, a extensão é um importante agente para a construção de um elo entre o âmbito acadêmico e a sociedade por trás dos muros da universidade. A extensão leva para o conjunto social os resultados obtidos através do ensino e da pesquisa, de forma que torna o conhecimento que antes se limitava às salas de aulas de uma instituição, acessível, hoje em dia, para várias camadas da sociedade civil.

Melo (2010) defende que a extensão na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) por meio dos seus projetos assume uma função de articuladora pautando-se em princípios voltados para a democracia, a qualidade, a transparência e o compromisso social. Desse modo, entendemos que a extensão a partir do seu comprometimento social deve assumir em suas pautas e projetos uma postura antirracista visando à transformação da universidade e da sociedade através da produção de conhecimento.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Autobiografias, Racismos e Antirracismos na Educação (GEPAR) teve seu início no dia 26 de fevereiro de 2013, criado com o objetivo de auxiliar na implementação da educação das relações étnico-raciais dentro e fora do contexto universitário. Por ele já passaram 90 pessoas da comunidade interna e externa da UFPE, e durante os seus 8 anos de atuação já desenvolveu diversas ações e projetos, escrita de livros, artigos, produção de eventos culturais e científicos.

O presente estudo dedicou-se a analisar o funcionamento do GEPAR, especificamente investigando como o grupo articula ensino, pesquisa e extensão através de ações extracurriculares para ampliar ações de implementação da educação das relações étnico-raciais que colabore com o processo formativo no âmbito da UFPE e na sua relação com a sociedade.

A motivação deste artigo surge da identificação da importância de termos a extensão como uma aliada na luta antirracista, o que resultou no interesse em analisar o grupo para compreendermos como o mesmo desenvolve as suas atividades extensionistas.

DESENVOLVIMENTO

O racismo é uma mazela que assombra o mundo e por onde passa deixa suas marcas e sequelas. O Brasil é constituído por pilares racistas responsáveis por formar o pensamento discriminatório que normaliza a inferiorização do povo negro, da sua cultura e da sua identidade.

Embora exista uma corrente ideológica que se empenha em perpetuar o pensamento de uma “democracia racial”⁴ onde negros e brancos possuem as mesmas oportunidades e o mesmo tratamento, os militantes dos movimentos sociais negros, e aqui destacamos o Movimento Negro Unificado, estiveram sempre cumprindo um papel fundamental de denunciar as várias facetas do racismo, como ele atua na sociedade brasileira, e as maneiras de reeducar a população por meios políticos e acadêmicos.

Segundo Geledés (2013a, p. 11), o racismo é “uma ideologia que se realiza nas relações entre pessoas e grupos, no desenho e desenvolvimento das políticas públicas, nas estruturas de governo e nas formas de organização dos Estados”. Ou seja, é um fenômeno que se propaga feito um vírus de forma ampla, como o da Covid-19, que já ceifou mais de 200 mil vidas no Brasil. Com sua face complexa, o racismo se enraíza através da cultura, da política e da ética.

Segundo Gomes (2005b, p. 148), “no Brasil, o racismo ainda é insistentemente negado no discurso do brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se através das mais diversas práticas sociais”. O Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI) definiu o racismo institucional como

O fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional [...] sempre coloca pessoas de grupos raciais ou

4 O sociólogo Gilberto Freyre, por meio do seu livro *Casa-Grande e Senzala* (1933), publicado na década de 30, tem sido apontado por vários autores e autoras como um dos principais teóricos que interpretou, sistematizou e divulgou o mito da democracia racial ao afirmar que, no Brasil, as três “raças” formadoras da nossa sociedade conviviam, desde a escravidão, de maneira mais amistosa, quando comparadas outras sociedades multirraciais e/ou de colonização escravista existentes no mundo (GOMESa, 2005, p. 58).

étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações (PCRI, 2006, p. 22.)

A partir dessa definição podemos focar a análise do comportamento do racismo institucional dentro de uma instituição federal, como é o caso da UFPE, tendo em vista o reconhecimento de que dentro do meio universitário, por vezes, é exposto o negligenciamento com a promoção de serviços, com a garantia de direitos assegurados pela constituição, e o silenciamento das questões que envolvem as relações étnico-raciais. Esse negligenciamento afeta diretamente a vivência das pessoas negras e indígenas que ocupam a universidade, nas condições de estudantes, docentes ou técnicos.

O racismo institucional, como bem está exposto em Geledés (2013b, p. 13), produz não só a falta de acesso e o acesso de menor qualidade aos serviços e direitos das esferas públicas e privadas, mas é também a perpetuação de uma condição estruturante de desigualdade em nossa sociedade.

Gomes (2005b, p. 146) evidencia que “não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano”. A autora destaca também que “ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos” (Ibidem).

Essa afirmação retira das instituições educacionais a responsabilidade de discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana e de formar profissionais conscientes. O enfoque é dado aos futuros professores e professoras que saem de suas graduações sem terem tido acesso às questões relacionadas às relações étnico-raciais, mesmo com a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileira e africana e que completou, no dia 09/01/2021, 18 anos.

Esses futuros professores e professoras que estarão dentro das salas de aulas brasileiras saem de suas formações conhecendo um currículo brancocêntrico que não explora a diversidade de pensadores, filósofos, autores e autoras que fogem desse padrão branco e racista que é legitimado pela universidade. É necessário que exista uma descolonização dos currículos e dos cursos para que esses graduandos tenham acesso à pluralidade.

Nilma Lino Gomes reflete sobre o que a escola precisa fazer para avançar nesse debate, mas trazemos essa reflexão para o campo

universitário, pois é dele que saem os profissionais que ocupam o chão da escola:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (GOMES, 2005b, 147).

A partir da visão do fundamental papel exercido pela educação no processo de enfrentamento e combate ao racismo, o presente artigo ressalta a importância do Grupo de Estudos e Pesquisas em Autobiografias, Racismos e Antirracismos na Educação (GEPAR) para a formação dos próprios educadores e educadoras, técnicos e técnicas, estudantes e setores da sociedade que se envolvem com o programa, sendo possível vivenciar debates sobre as relações étnico-raciais, aumentar seu acervo bibliográfico e conhecer culturas e tradições antes distantes desses graduandos.

O GEPAR, há 8 anos expõe de que maneira o racismo age, como a universidade pode ser antirracista, levando para o âmbito acadêmico uma formação e o reconhecimento das contribuições dos africanos e seus descendentes para a sociedade. Nesse trabalho o grupo é tido como um exemplo de aquilombamento⁵ que transforma a extensão em uma aliada na luta antirracista.

Para que o antirracismo ocorra é necessário, de antemão, que haja o reconhecimento de que a instituição pratica o racismo institucional no número ínfimo de professores negros em seu quadro,

5 Aquilombar-se é compreender a nossa história, nossas origens, nossa cultura, resgatar nossas memórias, é lembrar o passado, para entender o presente e construir o futuro. Isso nos faz perceber o quanto a Ação Cultural e Ação Política caminham juntas e formam uma tecnologia poderosa de organização e intervenção social. [...] O aquilombamento é uma necessidade histórica, é um chamado, uma reconexão com nossa ancestralidade para atuar no presente, é construir esperança, é construir força, é construir sonho, é construir um futuro melhor. (JUNIOR, 2019).

na falta de acervo bibliográfico que dê conta de filósofos, antropólogos, sociólogos, educadores negros brasileiros e de origem africana, no acolhimento dos estudantes negros, e, desse modo se reconhece uma dívida histórica com aqueles que são oprimidos, injustiçados e vivenciam situações cotidianas de desigualdades. Esse reconhecimento para a sociedade branca está ligado “ou à culpa ou à vergonha, temendo se identificar ou ser identificado como alguém que se beneficia e contribui com a manutenção de um sistema constituído a partir da negação dos direitos da população negra” (ABONG, 2020, p. 41).

O reconhecimento por si só não é suficiente para a superação do problema, é necessário que se tenha, por sua vez, ações de reparação. O caminho do reconhecimento até a reparação não é curto, “uma vez que o processo de reconhecimento parte do desconforto do sujeito branco em perceber-se como sujeito racializado” (ABONG, 2020, p. 44).

A partir do momento em que o GEPAR se propõe, enquanto grupo que trabalha o racismo e o antirracismo na educação, apontar determinadas práticas no contexto da universidade que legitimam um comportamento racista que não deve ser mais aceito, o grupo dá um pontapé inicial para que a extensão se torne um ambiente mais preto, plural, acolhedor e diverso para a população oriunda das cotas sociais e étnico-raciais.

AS CONTRIBUIÇÕES DO GEPAR

Para Souza (2000, p. 7), “a Universidade, como instituição social, tem incorporado, ao longo do tempo e em diferentes contextos, funções diversas”. A autora descreve que é dever da universidade socializar o saber que produz, sendo desta forma responsabilizada pela integração social dos indivíduos.

O âmbito acadêmico não tem apenas objetivos pedagógicos em sua existência na sociedade, como bem contribui Fávero (1977, p. 13 apud SOUZA, 2000, p.6), existem também os seus objetivos sociais, políticos e culturais. Desse modo, além do ensino e pesquisa, a universidade é chamada também a assumir atividades de extensão universitária.

No contexto da Universidade Federal de Pernambuco, segundo a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc)⁶, a prática extensionista

6 A Proexc promove ações de extensão e cultura, que são entendidas como atividades acadêmicas articuladas com o ensino e a pesquisa, tendo por competência promover a relação dialógica, transformadora e integradora entre a Universidade e a Sociedade.

tem como missão promover a relação transformadora entre a universidade e a sociedade, por meio da produção, socialização, memória e difusão de conhecimentos. São objetivos da extensão na UFPE:

- 1) Incentivar e contribuir para a formação acadêmica, profissional e cidadã do estudante de graduação da UFPE comprometido com a transformação da sociedade;
- 2) Promover e apoiar ações que favoreçam a integração entre a Universidade e a sociedade;
- 3) Apoiar programas e projetos voltados para o desenvolvimento humano, social, cultural, científico, ambiental e tecnológico;
- 4) Ampliar e estabelecer parcerias para realização das ações;
- 5) Sistematizar e publicizar a oferta de programas e projetos de extensão com perfil Ação Curricular de Extensão (Acex) para possibilitar aos estudantes a integralização da extensão nos cursos de graduação da UFPE.

Diante das contribuições dos autores/as, e tendo explicitado os objetivos da ação extensionista, o nosso olhar, na perspectiva dos bolsistas e da coordenadora, voltou-se para o GEPAR durante o ano pandêmico de 2020 para entendermos como o mesmo articula ensino, pesquisa e extensão através de suas ações extracurriculares para ampliar ações de implementação da educação das relações étnico-raciais que colabore com o processo formativo no âmbito da UFPE e na sua relação com a sociedade.

A primeira contribuição que o grupo proporciona inicia-se em seu processo de entrada de novos bolsistas. Utilizando a abordagem teórico- metodológica da autobiografia em sua seleção, o processo permite conhecer os estudantes que a universidade forma todos os anos, e como a sua história íntima e única reflete em sua prática pessoal e profissional. Seguindo a linha das narrativas, Josso (2007, p. 413) evidencia que as “narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”.

Para Antunes e Dolwitsch (2018), os trabalhos feitos a partir de uma abordagem autobiográfica possibilitam contribuições importantes no que diz respeito ao estudo com professores e professoras, principalmente os que envolvem trajetórias de vida e de formação,

memórias e lembranças pessoais e profissionais. O GEPAR possui um grupo de bolsistas com uma variedade de cursos que em sua maioria se voltam para as licenciaturas: Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, Artes Visuais, Letras, além de Psicologia, Enfermagem e Serviço Social. Devido a isso, destacamos a utilização da autobiografia na formação acadêmica e profissional desses futuros profissionais.

O ano atípico vivenciado em 2020 devido à crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19 exigiu do grupo a reinvenção e a busca de novas formas de firmar o seu compromisso com a extensão e com a sociedade. Visando ampliar o debate acerca da educação das relações étnico-raciais, durante o período pandêmico foram produzidas diversas lives e eventos culturais e científicos, com a programação online, utilizando as plataformas do Google Meet, Instagram, YouTube, do @gepar_ufpe e da @raepe2018, abertos ao público interno e externo à UFPE que promoveram e apoiaram ações que favoreceram a integração entre a universidade e a sociedade.

Dentre os principais eventos destaca-se: Festival de Dança do GEPAR: Quando eu Danço, Encanto; Festival de Música do GEPAR; A Vez da Minha Voz; I Festival de Cinema Negro: GEPARWOOD; Semana da Consciência Negra do GEPAR, Feira UMBA dos Pretos Negócios, Seminários e Webnários. Todos esses eventos⁷ foram feitos com convidados externos e internos, além de grupos que apresentaram suas experiências, histórias de vidas, bagagens acadêmicas e/ou culturais, o que possibilitou a expansão de elementos, tradições culturais, autores/as, filósofos, filmes, artistas, danças e músicas que fogem do padrão brancocêntrico, hegemônico.

Pautado nos objetivos da Proexc sobre extensão, o GEPAR apoiou programas e projetos voltados para o desenvolvimento humano, social, cultural, científico, ambiental e tecnológico, tendo como exemplo a relação com o grupo Cavalo Marinho Boi Pintado, do MESTRE José Grímário, de Chão do Esconso em Aliança-PE. Essa relação teve como objetivo colaborar na construção/reconhecimento das identidades étnicas dos/as estudantes em processo de formação, articulando o saber popular com o saber acadêmico.

A parceria com a Rede de Afroempreendedores de PE (RAEPE) permitiu ampliar as possibilidades dos estudantes e seus familiares para que lutem contra a pobreza do século XXI e não se tornem reféns das perdas de oportunidades de empregos no setor público e privado que o racismo institucional ocasiona. A Feira UMBA dos

7 Todos os eventos podem ser encontrados na página oficial do GEPAR: @gepar_ufpe.

Pretos Negócios reúne, em parceria com o GEPAR, diversos/as afro-empresendedores/as que socializam seus produtos, suas artes, seus serviços, e que com a pandemia precisaram se reinventar e criar um novo jeito de empreender.

Neste sentido, o GEPAR elege como seu objetivo geral ampliar ações de implementação da educação das relações étnico-raciais que colaborem com o processo formativo no âmbito da UFPE e na sua relação com a sociedade. Os objetivos específicos são: 1. Colaborar para disseminar as lições aprendidas no processo da observação da implementação da Lei Federal 10.639/03 nas escolas públicas e privadas de Pernambuco; 2. Acompanhar os estudantes de cotas étnico-raciais no sentido do acesso e permanência, com sucesso, no curso de Pedagogia. 3. Conduzir estudos, pesquisas e intervenções baseadas nos 03 princípios da educação das relações étnico-raciais: consciência histórica e política da diversidade; ações educativas de combate ao racismo e às discriminações; fortalecimento das identidades e dos direitos (MEC, 2004); 4. Formação dos estudantes nas abordagens teórico-metodológicas da autobiografia e das africanidades e afrodescendências, com o intuito de intensificar o reconhecimento, o respeito e a reparação ao povo negro, começando no Centro de Educação da UFPE – Universidade Federal de Pernambuco e reverberando na sociedade brasileira.

O Programa GEPAR foi guarda-chuva para 3 projetos de extensão no âmbito do Centro de Educação da UFPE que protagonizamos:

- 1) O primeiro projeto elaborado e desenvolvido foi o de extensão: “Construção de Redes de Economia Solidária junto aos estudantes cotistas e suas famílias para a luta contra a pobreza no século XXI”, resultado de pesquisas que temos realizado na disciplina do curso de Pedagogia Teoria Curricular, do CE/DMTE, coletando autobiografias dos/as estudantes que são originários da política pública de ação afirmativa de COTAS, que trouxe os pobres e os negros para a UFPE, em massa, não tendo tido acesso, em sua maioria, a uma educação de qualidade como as pessoas ricas têm, podendo pagar cursos e disciplinas isoladas, possuir uma segunda língua, fazer viagens internacionais que fortalecem o capital cultural. Então, para que os estudantes cotistas tenham sucesso pessoal e acadêmico, ofertamos aos estudantes e aos seus familiares e comunidade do entorno formação para uma educação em empreendedorismo com o curso: Programa Sei do SEBRAE/PE, que orienta para o

empreendedorismo individual, ampliando as possibilidades dos estudantes e seus familiares de lutarem contra a pobreza no século XXI, não ficando reféns das poucas oportunidades de emprego no serviço público das esferas federal, estadual, municipal ou da iniciativa privada.

A série SEI ofertada se constitui dos módulos: SEI Vender, SEI Comprar, SEI Controlar meu Dinheiro, SEI Empreender, SEI Unir Forças para Melhorar, SEI Planejar, SEI Administrar, metodologia desenvolvida no âmbito do SEBRAE/PE. Utilizamos a teoria da autobiografia e a metodologia da pesquisa-ação. Como produto dessa ação, a FEIRA dos PRETOS NEGÓCIOS foi realizada e os cursistas expuseram e escoaram produtos e serviços em parceria com o SEBRAE e constituímos a Rede de Afroempreendedores de Pernambuco – RAEPE. Foram feitas visitas técnicas aos afroempreendedores tradicionais, que são as comunidades de terreiros de religiões de matriz africana e os quilombos rurais e urbanos. Realizamos, de forma virtual, a FEVAFRO – MÃES, a FEVAFRO – Festejos Juninos, A FEVAFRO – Carnaval, com programação de vendas de produtos e serviços, paralela a uma programação cultural onde ocorre dança, música, desfile de moda, palestras e sessões de vídeos documentários produzidos no âmbito do GEPAR.

Foram realizadas 2 edições da FEIRA UMBA dos PRETOS NEGÓCIOS, no Palácio de Yemanjá – Olinda-PE, para socialização dos conhecimentos científicos, práticos, técnicos e culturais produzidos nesse ano atípico de processo de adoecimento e morte da população brasileira vitimada pela Covid-19. A feira em tela ocorria mensalmente no hall do CE, e em função do isolamento social a transferimos para o Palácio de Yemanjá, obedecendo aos protocolos de saúde estabelecidos pelo governo de Pernambuco e do município olindense.

- 2) O segundo projeto desenvolvido pelo GEPAR foi o “90 Anos do Quilombo do Portão do Gelo: memória e história do seu líder e guardião, o Babalorixá Ivo de Xambá”. Faz-se necessário perceber que a Nação Xambá, instalou-se em 1951 no bairro de São Benedito, em Olinda, num espaço geográfico conhecido como o Portão do Gelo. A Nação Xambá tem origem na África e teve como precursor, no Brasil, o Babalorixá Artur Rosendo Pereira, que fugiu das Alagoas para Pernambuco devido a um movimento chamado o Quebra de Xangô, em 1912. A riqueza das tradições do povo de Xambá e sua história, bem como a história de Ivo de Xambá que perpetua, ainda hoje, o terreiro, sua

história e memória, em 2008 recebeu do Ministro da Cultura, Gilberto Gil, o título de Primeiro Quilombo Urbano do Nordeste e Terceiro Quilombo Urbano do Brasil, história e memória essa que, ao ser resgatada, recontada, está sendo veiculada através da LITERATURA que construímos, com a produção de uma TRILOGIA, visando a colaborar na elaboração de subsídios teóricos, práticos, curriculares e imagéticos para implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas e particulares de todos os níveis e modalidades de ensino, no ano em que essa lei completou 18 anos, vivenciando a dificuldade das instituições de ensino nos níveis federal, estadual e municipal em cumprir esse dispositivo legal.

Neste sentido, ao pesquisarmos o povo de Xambá e sua história, objetivamos contribuir na construção e na socialização, junto aos sistemas de ensino, de referenciais de implementação da Lei 10.639/03, fortalecendo as secretarias de educação, gestores/as e professores/as no desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e ainda possibilitar vez e voz aos integrantes das religiões de matriz africana historicamente vitimados pelo racismo pessoal e institucional. Foram produzidos os livros: a) Ivo de Xambá sobre ele mesmo; b) Ivo de Xambá para crianças; e c). Ivo de Xambá sob o olhar dos seus filhos e filhas de santo.

- 3) O terceiro projeto elaborado e desenvolvido foi: “Cavalo Marinho de Mulheres e Clube da Música e da Dança Africana e Afrodescendente”. Para a realização desse projeto o GEPAR se apoia na Lei Federal 10.639/03, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana e seus princípios: consciência histórica e política da diversidade, fortalecimento das identidades e dos direitos e práticas educativas de combate ao racismo e às discriminações (MEC, 2004), buscando introduzir, junto aos estudantes de Pedagogia e Licenciaturas Diversas, o ensino-aprendizagem dos saberes africanos e afrodescendentes, uma vez que percebemos na sociedade, na universidade e nas escolas de estágios, a necessidade de combate à discriminação, ao preconceito e ao racismo antinegro, que é fruto da ausência de práticas escolares que levem em consideração a DIVERSIDADE étnica brasileira.

O projeto Cavalo Marinho e “Clube da Música e da Dança Africana e Afrodescendente” teve como objetivo colaborar na construção/reconhecimento das identidades étnicas dos/as estudantes em processo de formação. Incentivar a participação dos movimentos sociais negros no campus Recife da UFPE. Ofertamos 4 horas de aulas de Cavalo Marinho, por semana, no método do Cavalo Marinho Boi Pintado do Mestre José Grimário, de Chão do Esconso em Aliança-PE. O trabalho com música, dança, constrói uma cultura de paz na UFPE e de convivência respeitosa com as diferenças, o que reverbera nas práticas pedagógicas das escolas e universidades.

Destacamos a forte presença de intercambistas estrangeiros nas ações do GEPAR: Moçambique, Guiné Bissau, Senegal, Togo, Angola, Panamá, Cabo Verde e Honduras. Na UFPE – Universidade Federal de Pernambuco, sofremos com acontecimentos graves de violência não debelada e não punida, segundo as ocorrências de março⁸ e junho⁹ de 2019. Com essas ações acolhemos os estudantes cotistas e os intercambistas africanos no sentido de resistir ao método da não implementação por um estabelecimento federal, de uma lei federal (10.639/03), o que é analisado como constrangedor porque atinge a dignidade dos/as estudantes pobres, pretos, pardos, periféricos por permanecerem, assim, onerados/as de reconhecimento, respeito e esforço no sentido de suplantar o racismo institucional e o epistemicídio acadêmico exercitados nas universidades, instituições que foram instituídas pelas elites, para acolher as necessidades de poder da própria elite.

8 Dália Celeste, 25 anos, mais uma mulher trans, vítima de um ataque transfóbico em espaços públicos por ser quem é. Na noite da sexta-feira (23), a estudante do pré-vestibular solidário da UFPE foi espancada de maneira covarde por dois homens quando se preparava para voltar para casa, depois de participar de evento cultural de acolhida e boas-vindas à comunidade LGBT da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Dália foi atingida por uma pedra quando chegava na parada de ônibus, em seguida foi atacada por pelo menos dois homens que ela não teve tempo de ver de onde vieram. “Quebra o rosto dela”, foi a última frase que ouviu antes de conseguir correr para salvar sua vida. Dália não é apenas trans, mas mulher negra, feminista e de periferia. (BRITTO, 2018).

9 2 estudantes intercambistas africanos são recebidos com revólver na cabeça no campus Recife da UFPE. De acordo com as testemunhas e as próprias vítimas, a abordagem ocorreu por volta das 17h, quando os dois estudantes se dirigiam ao CAC, onde fazem curso de língua portuguesa para estrangeiros. Um homem puxou um revólver que estava numa mochila e se dirigiu aos alunos apontando a arma. Ele ordenou que os dois africanos levantassem a camiseta e apresentou um distintivo semelhante ao usado pela Polícia Federal (PF). A abordagem só foi encerrada quando pessoas que passavam se aproximaram questionando a ação. (ASCOM, 2018)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo institucional que sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações, precisa ser combatido por indivíduos, grupos e entidades que sejam comprometidos em lutar para proporcionar, aos negros e negras, experiências mais acolhedoras e carregadas de representatividade. O GEPAR, em seus oito anos de existência, com sua prática extensionista, age incessantemente para exaltar a beleza, a cultura, o saber, a tradição e o conhecimento científico do povo negro, vencendo, desse modo, as barreiras impostas pelo racismo estrutural, institucional, epistêmico, em parte garantindo sucesso acadêmico para cotistas e intercambistas africanos que integram o GEPAR e suas inúmeras ações.

A partir do momento em que levamos para o público interno e externo da UFPE, presencialmente ou em período remoto, a dança africana, a beleza do cinema negro que foge do padrão hollywoodiano, os saberes acumulados em 90 anos do Quilombo do Portão do Gelo, exaltando a memória e história do seu líder, o Babalorixá Ivo de Xambá, a tradição popular do Cavalo Marinho Boi Pintado, o grupo contribui para a transformação da universidade através da prática extensionista em um ambiente mais preto, plural e engajado na luta antirracista.

O GEPAR canta, dança, toca e produz conhecimento científico também. Apenas no ano de 2020 foram escritos, com vários parceiros e parceiras, os artigos:

Artigos	Autores/as
Ética, pluralidades e relações étnico-raciais na educação	Auxiliadora Maria Martins da Silva e Maria Sandra Montenegro
Abordagens Teórico-Metodológicas para uma Educação em Africanidades e Afrodescendências. Uma experiência no Centro de Educação da UFPE com estudantes intercambistas para afirmação da lei 10.639/03 e suas implicações no desenho da educação étnico-racial.	Auxiliadora Maria Martins da Silva e Ana Pontes
Histeria, cárcere e necropolítica: a contrarreforma psiquiátrica brasileira na limpeza social dos corpos inadequados	Ana Pontes Saraiva e Auxiliadora Martins



Artigos	Autores/as
Projetos de Extensão Universitária x Quilombolas em Ação para construção de conhecimentos científicos antirracistas e para além do epistemicídio acadêmico	Auxiliadora Maria Martins da Silva, Flávio Valdez Martins da Silva e Clara Fláuxi Martins da Silva
Cultura e Negritude, o caso do Programa de Extensão – GEPAR. TEORIA DO AFOGAMENTO	Rodrigo Emanuel Celestino dos Santos e Auxiliadora Martins
Branquitude e o governo de corpos: panorama histórico-social do embranquecimento e o racismo para debaixo do tapete.	Amanda Santana, Rodrigo Celestino e Auxiliadora Martins.

Neste sentido o GEPAR expande ações que podem servir como ponto de partida para que outros projetos dentro da Universidade Federal de Pernambuco transformem a extensão em uma aliada na luta antirracista para que possamos vencer a mazela imposta pelo preconceito e discriminação apenas por termos uma cor de pele diferente, oriunda das condições climáticas e ambientais do mundo. A diversidade de cor da pele, do ponto de vista das descobertas científicas, não confere inferioridade ou superioridade de uma cor em relação a outra cor, ou seja, somos todos humanos, pertencentes a uma única raça de seres, a humanidade.

REFERÊNCIAS

- ABONG. Cartilha de Combate ao Racismo Institucional. 17 de nov. de 2020. Disponível em: www.abong.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Cartilha-Racismo-Institucional.pdf. Acesso em: 22 dez, 2020.
- ANTUNES, Helenise Sangoi; DOLWITSCH, Julia Bolssoni. Narrativas (auto)biográficas: percursos formativos de uma alfabetizadora. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 998-1015, set./dez. 2018.
- ASCOM. UFPE repudia ato de discriminação racial contra estudantes africanos. **Ascom**, 2018. Disponível em: https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/VQX2pzmP0mP4/content/

ufpe-repudia-ato-de-discriminacao-racial-contr-a-estudantes-africanos/40615. Acesso em: 20 nov, 2018.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRITTO, Débora. Mulher sofre ataque transfóbico após evento de boas-vindas LGBT dentro da UFPE. **Marco Zero Conteúdo**, Recife, 24 de mar. de 2018. Disponível em: <https://marcozero.org/mulher-sofre-ataque-transfobico-apos-evento-de-boas-vindas-lgbt-dentro-da-ufpe/> Acesso em: 20 nov, 2019.

GELEDÉS. **Racismo institucional**: uma abordagem conceitual. 9 mai, 2013a. Disponível em: www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/05/FINAL-WEB-Racismo-Institucional-uma-abordagem-conceitual.pdf. Acesso em: 11 nov, 2020.

GELEDÉS. **Guia de enfrentamento ao racismo institucional**. 7 mai, 2013b. Disponível em: www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2013/05/FINAL-WEB-Guia-de-enfrentamento-ao-racismo-institucional.pdf. Acesso em: 11 nov, 2020.

GOMES, N.L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. In: Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela lei 10.639. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.

GOMES, N.L. **Educação e relações raciais**: Discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Trad. de Maria do Carmo Monteiro Pagano. Artigo recebido em: junho/2007. Aprovado em: agosto/2007. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JUNIOR, Joselicio. É tempo de se aquilombar. **Alma Preta**, 2019. Disponível em: www.almapreta.com/sessao/quilombo/e-tempo-de-se-aquilombar. Acesso em: 9 nov, 2020.

MELO, J.R. **A extensão universitária na UFPE**: Uma análise sobre a produção extensionista na perspectiva docente 2004-2009.

Orientador: Prof. Dr. José Francisco Ribeiro Filho. 2010.
Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade
Federal de Pernambuco, Recife, 2010. f. 162.

PACE, A. F.; LIMA, M. O. Racismo Institucional: apontamentos iniciais.
Revista do Difere, v. 1, n. 2, dezembro de 2011.

PROEXC. **Proexc**: Pró- Reitoria de Extensão e Cultura, 2020. Sobre.
Disponível em: <https://www.ufpe.br/proexc/sobre>. Acesso em:
23 dez, 2020.

SOUZA, A.L.L. **A História da Extensão Universitária**. Campinas:
Alínea, 2000.



3. A CULTURA *MAKER* E A ELABORAÇÃO DE OFICINAS DIGITAIS

Ellen Damonys Pereira da Silva¹, Guilherme Gutemberg Barbosa de Paula², Jéssica Vitória da Conceição Justino³, Joyce Bruna da Silva⁴, Viviane de Bona⁵

INTRODUÇÃO

Com o surgimento de tecnologias digitais e o acesso massivo à internet – que possibilita o desenvolvimento de habilidades e o incentivo à construção de atividades e materiais –, o Movimento *Maker* vem sendo impulsionado. Contudo, apesar de sua popularização na atualidade, essa tendência não é tão nova.

O Movimento *Maker* tem suas raízes no movimento *Do It Yourself* (DIY) (em português, faça você mesmo), surgido na década de 1950,

- 1 Estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, integrante do LIPEI. E-mail: ellen.damonys@ufpe.br.
- 2 Estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, integrante do LIPEI. E-mail: guilherme.gutemberg@ufpe.br.
- 3 Estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, integrante do LIPEI. E-mail: jessica.justino@ufpe.br.
- 4 Estudante de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco, integrante do LIPEI. E-mail: joyce.brunas@ufpe.br.
- 5 Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, coordenadora do LIPEI. E-mail: viviane.bona@ufpe.br.

que trazia a ideia de fabricar, de modificar e até de consertar algo manualmente, de forma criativa, em razão do alto custo de mão de obra e da falta de recursos. Essa ação propiciava inventividade para adaptar o que era necessário (CONVEX, 2019). Ao longo da década de 2000, ocorreu o *boom* desse movimento por meio da criação da Revista MAKER⁶ e da *Maker Faire* (Feira *Maker*), por Dale Dougherty⁷. As feiras *makers* são encontros nos quais os fabricantes e entusiastas das mais diversas áreas se encontram com o intuito de compartilhar suas construções e aprendizagens (MAKER MEDIA, 2020). Outro fator que vivificou ainda mais esse movimento foi o desenvolvimento da primeira impressora 3D, a RepRap⁸, que possibilitou colocar em prática a produção de protótipos para a retirada de dúvidas e levar adiante os projetos com um custo reduzido (CONVEX, 2019). Associado inicialmente ao mundo corporativo para usos específicos, o Movimento *Maker* se tornou popular pela facilidade de tornar os produtos mais acessíveis, sendo elaborados pelas próprias pessoas a partir de um projeto de execução.

Portanto, a cultura *maker* enfatiza o aprendizado ativo mediante a prática em um ambiente social. De certa forma, contribui para a reconfiguração do valor dos objetos físicos e representa novas maneiras de produzi-los e de conectá-los em rede ou a nós, convidando-nos a participar como produtores, e não apenas consumidores. A criação de eletrônicos mais baratos, as plataformas como o Arduino e a fabricação digital com as impressoras 3D e cortadoras a laser são exemplos disso.

Nesse prisma, compreendemos que um dos objetivos da cultura *maker* é difundir o aprendizado pela prática através de uma abordagem interativa, estimulando e explorando a criatividade, a cooperatividade e transformando a imaginação em algo palpável. As principais características do Movimento *Maker* são criatividade – fazendo com que as pessoas se tornem mais proativas e autônomas; colaboração – desenvolvendo trabalhos sempre em equipes; sustentabilidade

6 Revista totalmente voltada para a cultura *maker*. Publicada em 2005, a revista tinha colunas de projetos passo a passo e seções com informações sobre eletrônica, construção de moldes e soldagem (TECEDUCAÇÃO, s.d.).

7 Dale Dougherty ajudou a popularizar o termo *web 2.0*, foi criador da empresa Maker Media e produtor da primeira revista sobre cultura *maker*, a Revista MAKE (TECEDUCAÇÃO, s.d.).

8 A RepRap foi a primeira impressora 3D capaz de reproduzir suas próprias partes e componentes (DONE 3D). Foi criada para oferecer baixo custo e possui um *design* aberto que é lançado sob uma licença de *software* livre.

– não desperdiçando recursos e usando-os com responsabilidade; escalabilidade – expandindo as ideias criadas, democratizando-as e compartilhando-as; e protagonismo – trazendo os *makers* (fazedores) para o centro do processo de aprendizagem, sendo todo o desenvolvimento avaliado, e não apenas o resultado (FIA, 2019).

No contexto educacional, essa cultura vem sendo utilizada como aliada, de modo a proporcionar a capacidade de inovação, favorecendo a interculturalidade e fomentando o pensamento crítico das crianças e dos jovens. De acordo com Carvalho e Bley (2018, p. 21), “a apropriação do movimento *maker* no campo da educação vem crescendo em diversos países como uma proposta para o uso das tecnologias digitais em ações que possibilitam construção de projetos, fabricação de objetos, a criatividade, o compartilhamento e a colaboração”.

A partir dessa perspectiva, o presente texto tem como objetivo apresentar uma proposta de oficina digital fundamentada na cultura *maker*, com o intuito de promover o protagonismo infantil e de favorecer o lúdico no uso de ferramentas tecnológicas no processo interativo de aprendizagem das crianças. Propõe-se, neste sentido, a evidenciar os princípios do Movimento *Maker* como colaboradores de uma educação libertadora.

Temos o pressuposto de que as crianças, em suas infâncias, tecem significados alicerçadas em suas práticas cotidianas, influenciam na dinâmica social e produzem culturas infantis. Essa forma de olhar o desenvolvimento infantil propicia a realização de um trabalho pedagógico baseado em um currículo que se distancia de práticas mecânicas e que coloca a própria criança no centro de todo o processo educacional. Essas práticas estão fundamentadas em áreas do conhecimento que concebem a criança como alguém que deve participar ativamente de tudo o que envolve seu desenvolvimento. Assim, congregamos ideias de diferentes campos disciplinares que, em nossa visão, dialogam com a proposição dessa oficina.

INFÂNCIAS, TECNOLOGIAS E O CENÁRIO DA CULTURA MAKER

Muitos são os estudos sobre as infâncias e sobre como a criança se apresenta no mundo contemporâneo. Esse é um objeto de estudo premente que provoca diferentes concepções e embates. Nessa conjuntura, diversas ciências, dentre elas a sociologia da infância, têm assumido um posicionamento por uma mudança de paradigma, para que se considere as crianças enquanto sujeitos de direitos e a

infância como categoria social de tipo geracional. Essa perspectiva visa à desconstrução de uma imagem abstrata da infância e ao reconhecimento crítico da alteridade infantil, levando ao rompimento da projeção do ser criança como um adulto em miniatura ou como adulto imperfeito em devir.

Em muitos aspectos e nas relações sociais a infância ainda se configura uma perspectiva moldada em um parâmetro de um estatuto minoritário, como um período etário no qual os indivíduos requerem proteção pelo fato de saberem menos, terem menos maturidade, menos força e menos experiência em comparação com os adultos. Na contramão desse pensamento, a mudança de paradigma esperada considera as crianças como atores sociais participativos e, como principal efeito, a criação, a promoção e a implementação de tempos e espaços onde as crianças sejam vistas como pessoas ativas, e por isso “tenham o direito a escolhas informadas, a tomar decisões relativas à organização do seu cotidiano e a influenciar a tomada de decisões” (TOMÁS, 2014, p. 132). A Constituição Federal Brasileira (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) asseguram esses e outros direitos fundamentais, defendem e reforçam o compartilhamento desses sujeitos nas esferas e transformações sociais.

É importante salientar que a infância não é vivida do mesmo modo por todas as crianças, por isso deve-se levar em consideração a pluralidade de situações, especificidades e características culturais disseminadas na vivência cotidiana dessa categoria social. Dessa maneira, inserir a tecnologia educacional no processo de aprendizagem, essencialmente nas escolas, possibilita o fortalecimento da autonomia dos alunos, permitindo a elaboração e o aperfeiçoamento de novos conhecimentos, já que “nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais nosso sistema educacional foi criado” (PRENSKY, 2001, p. 1).

Na atualidade, a tecnologia digital está cada vez mais presente na vida de grande parte da população, provocando uma enorme influência nas crianças para o mundo digital, através de diversos tipos de mídias. Essa relação precoce entre crianças e tecnologias faz com que elas explorem sua interdependência, comunicando-se com outros, contribuindo com a socialização, adquirindo conhecimentos digitais e despertando capacidades imaginativas (HABOWSKI; CONTE, 2020).

Essa “onda digital” ligada à tecnologia, os recursos audiovisuais, entre outras diversas ferramentas inovadoras, nos fazem perceber que a implementação dessas novas tecnologias nos espaços educacionais promove uma reforma no que tange às dinâmicas

metodológicas para a construção de saberes, possibilitando, assim, cultivar e cativar mais a atenção dos alunos. Entretanto, é importante que essa influência tecnológica priorize questões humanas, e não somente os interesses capitais. Neste cenário, a tecnologia se tornaria uma aliada dos processos de ensino e aprendizagem, podendo ser um instrumento de apoio para o desenvolvimento das atividades.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017, p. 7) põe em destaque a importância de

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Desse modo, o documento propõe uma organização no currículo escolar a fim de formar os alunos para uma atuação na sociedade contemporânea. A tecnologia aparece em 3 habilidades das 10 competências gerais a serem desenvolvidas por todos os componentes curriculares. Destacamos, acima, a de número 5, em que é recomendada a “Tecnologia Digital”, aliada à contextualização da realidade social para produzir conhecimento crítico (BRASIL, 2017).

Compreendemos que há possibilidades de aproximação entre a cultura *maker* e a educação, contemplando seus aspectos amplos. As ideias que envolvem o universo *maker* indicam como significativa a compreensão e o respeito à noção de espaço geográfico, entendendo as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral da população, seja ela rural, seja urbana. Assim, é baseada nesse fator que a produção de conhecimento deverá ser construída e organizada, tendo em vista que a escola não deve ser um lugar que ignore a realidade social das crianças. Diante disso, o espaço *maker* se apresenta no contexto do espaço escolar como a possibilidade de relacionar a praticidade ao pensamento de atingir um ideal de vivência coletiva (VIEIRA; SABBATINI, 2020).

O hodierno olhar voltado à educação contemporânea, que tira o aluno do processo de aprendizagem passiva e o torna sujeito ativo de sua educação, tem como essência a criatividade, a curiosidade e a inovação. É dentro de um espaço *maker* que se acredita na possibilidade de aproximação do imaginário e da interação do aluno aos saberes escolares, estando, ainda, aliados aos saberes do mundo ao seu redor a fim de que se atinja, de fato, o aprender.

Essa nova dinâmica baseada no “faça você mesmo” vai exigir da escola, enquanto espaço de aprendizagens, adaptação a esse novo contexto cultural. Nessa perspectiva, torna-se um desafio a criação de estratégias inovadoras para a sala de aula que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento de diversas habilidades, bem como interatividade, raciocínio lógico, colaboração, proatividade, de maneira que sejam capazes de interagir construtiva e ativamente no mundo científico e tecnológico.

De acordo com Moraes (2011), cabe às instituições escolares desenvolver no estudante o pensamento crítico, sendo essa uma grande provocação que inclui novas práticas educacionais com vistas a um ensino com significados para a vida. Nesse direcionamento,

[...] a escola do século XXI sabe que de nada adianta, copiar, compilar e repetir práticas tradicionais, ela sabe que o importante hoje é colaborar, compartilhar e acima de tudo recriar, a ideia de recreação vem do fato de descansar para recriar conhecimentos, esta é a função desta nova instituição, reconstruir, ressignificar e refazer. (MORAES, 2011, p. 12).

A cultura *maker* foi introduzida à educação formal inicialmente com a criação dos FabLabs⁹, no Massachusetts Institute of Technology (MIT), em 2001. Já no modo informal de ensino, a disseminação dessa cultura se dá desde o advento dos tutoriais DIY no *YouTube*, uma forma de compartilhamento de conhecimento de forma prática e sem grandes burocracias, bem como em espaços colaborativos chamados de FabLabs, em que se encontram ferramentas diversas para a criação de objetos e afins. Um bom exemplo de um ambiente informal de impulsionamento e de utilização dessa cultura “fazedora” é o da biblioteca de Chattanooga, na qual, além de empréstimos de livros, os usuários podem realizar o pedido de ferramentas para produzir seus próprios protótipos. Além disso, em seu site há uma página voltada ao DIY, em que é possível encontrar desde revistas selecionadas e aulas interativas até serviços de pesquisa (PARAOL, 2018).

Atualmente a correlação entre o Movimento *Maker* e a educação tem sido incorporada às escolas de forma que elas estão inserindo os FabLabs em seu espaço físico, local em que as crianças têm a possibilidade de aprender a lidar praticamente com a resolução

9 Laboratório que possui um conjunto de ferramentas controladas pelo computador, como as impressoras 3D e as cortadoras a laser, além de materiais para rápidas produções (EYCHENNE; NEVES, 2013).

de problemas, além do contato com ferramentas tecnológicas que são benéficas para sua formação. A estrutura física dos laboratórios *makers* deve priorizar mesas adequadas ao trabalho coletivo, assim como equipamentos acessíveis a todos.

Essa união mostra-se proveitosa, uma vez que concede aos *makers* um papel ativo na sua construção de conhecimento, pois o “fazedor” aprende enquanto faz, sendo estimulado à criatividade e ao trabalho grupal, na medida em que nos FabLabs estaremos em contato com outros *makers*, fomentando o diálogo e as trocas rápidas de experiências e construções.

Paulo Freire (1997), em “Pedagogia da Autonomia”, ressalta a importância de proporcionar circunstâncias para que os educandos se socializem uns com os outros, e viabilizar experiências para opinar, comunicar, dar sugestões e criticar, assumindo o aluno um ser histórico e social. Estes são alguns dos pressupostos que podem garantir uma educação libertadora, mas para que isso ocorra é necessário que o educador favoreça a formação do estudante.

Ainda em consonância com Freire (1997), o docente deve partir dos conhecimentos de mundo do aluno, pois a simples transferência de saberes não é o ensinar; este, por sua vez, deve ter como princípio a criação de possibilidades para a própria produção ou construção de conhecimento, com o propósito de propiciar formações críticas e libertadoras. Em um ambiente *maker* não existe a figura de “professor”, e sim a de tutores que auxiliam os participantes a atingirem suas metas para as construções nesse espaço. De acordo com Raabe e Gomes (2018, p. 16),

[...] o professor adota o papel de um facilitador que pode orientar, indicar caminhos e eventualmente fazer junto com os alunos os projetos que estes estão construindo. Deve ainda, fazer as conexões entre os conhecimentos escolares e científicos com as práticas que estão sendo realizadas pelos estudantes.

Dois estudos foram realizados por Paulo Blikstein, professor doutor das Escolas de Educação e Engenharia da Universidade de Stanford (EUA) e criador do FabLab@school, em 2009, que visavam levar laboratórios-fábrica e espaços de produção *maker* para as escolas públicas e privadas. Os estudos tiveram como objetivo verificar se as criações nos *labs* com computadores, circuitos, processadores, impressoras e cortadoras a laser traziam, efetivamente, ganho de aprendizado e desempenho para os alunos. Um problema foi apresentado

a dois grupos de alunos de maneira diferente. Enquanto um grupo teve contato com e explorou o problema no laboratório, o outro apenas foi apresentado à problemática através de vídeo. Os resultados mostraram que os alunos que exploraram o problema anteriormente no laboratório obtiveram uma performance 30% superior aos outros. Em outro experimento dois grupos de alunos receberam um vídeo tutorial do mesmo trabalho, contudo, para um dos grupos no vídeo havia um professor dando instruções aos alunos, enquanto para o outro, não. O resultado da pesquisa mostrou que a turma sem instruções do professor obteve, também, desempenho 30% superior à outra turma (MARINI, 2019).

Esses experimentos colocam em evidência os resultados de os alunos assumirem o papel de construtores de seus próprios saberes através da diminuição das instruções por parte dos professores e/ou responsáveis e da exploração das problemáticas. O contato anterior com um laboratório possibilitou aos estudantes a resolução de situações autonomamente e de forma prática, utilizando, assim, sua criatividade. As crianças assumem esse papel ao interagir a partir de problemas propostos nas atividades embasadas pela cultura *maker*, e essa ação nos remete ao grande expoente dessa relação do *maker* com a educação.

Papert (2008), em seu livro intitulado “A máquina das crianças”, discute acerca do aproveitamento do movimento *maker* nos espaços de ensino, afirmando que “a meta é ensinar de forma a produzir maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (PAPERT, 2008, p. 4). Com a proposição de uma teoria construcionista, defende que aprendemos com o processo e através do compartilhamento com os outros, não focando nas ferramentas, mas no aprendizado construído enquanto se faz.

Um dos princípios expostos por Papert (2008) é o de que a construção que ocorre dentro da cabeça do ser humano é mais prazerosa ao ser elencada com uma construção a que ele se refere como “no mundo”, ou seja, a teoria constitui um aprendizado, mas esse aprendizado se torna mais eficaz à medida que é relacionado à prática, ao dar forma a esse aprendizado e de maneira que ele seja passível de discussão (PAPERT, 2008). Isso nos remete ao teor prático da cultura *maker* em si e principalmente na educação, a qual objetiva o desenvolvimento das crianças e dos jovens para a resolução prática de situações, para a criação e até a reconstrução de protótipos e objetos de forma autônoma, criativa e que se constitua como um aprendizado válido para a sua realidade.

O LABORATÓRIO DE ESTUDOS, PESQUISA E EXTENSÃO SOBRE INFÂNCIAS E PROJETOS LÚDICOS-EDUCACIONAIS INCLUSIVOS: UM AMBIENTE *MAKER*

A oficina a ser apresentada foi elaborada por estudantes extensionistas do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e integra um conjunto de projetos desenvolvidos pelo Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Infâncias e Projetos Lúdico-Educacionais Inclusivos (LIPEI). Esse Laboratório possui, entre outros, o objetivo de oferecer às crianças oficinas que utilizam ferramentas tecnológicas inovadoras, colocando-as como protagonistas na construção de ideias e de materiais a partir de vivências em um ambiente *maker*.

O LIPEI faz parte das ações do Programa de Extensão “Multiverso”, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPIFHRI) da UFPE, que reúne docentes e pesquisadores do campo da educação que desenvolvem projetos voltados à formação humana, intelectual e identitária. As atividades conduzidas pelo laboratório são direcionadas à formação de estudantes de diversas licenciaturas, promovendo reflexões e discussões sobre a importância dessas experiências para a construção do conhecimento. Fundamentados nos princípios da cultura *maker*, alguns projetos do LIPEI buscam proporcionar ao público infantil oficinas nas áreas de ciências, de tecnologia e de inovação, promovendo experiências interativas e aprendizagens significativas.

Com base no Construtivismo, os espaços *makers* dispõem de práticas educativas distintas das usadas em aulas expositivas baseadas no modelo tradicional de educação (PAPERT, 2008). Na proposta *maker* a prática pedagógica presume a flexibilidade curricular e vai além de formações educacionais. Inicialmente, são dadas algumas instruções básicas sobre os equipamentos e ferramentas a serem utilizados; posteriormente, os estudantes seguem explorando os recursos para a realização dos projetos a serem desenvolvidos.

Trazemos como exemplo a primeira etapa do plano de trabalho em realização no laboratório. De caráter formativo, a ação é dedicada ao estudo e à discussão sobre os princípios fundamentais da cultura *maker*, promovendo um diálogo entre teoria e prática na tomada de decisões, tendo em vista a elaboração de oficinas. No processo de idealização dos trabalhos nos mobilizamos para desenvolver oficinas que possibilitem o intercâmbio entre tecnologia e educação mediante o uso de ferramentas digitais aplicadas a projetos

educativos, inclusivos e interdisciplinares, que não precisem necessariamente de muitos recursos específicos e que possam ser trabalhadas também no contexto da sala de aula.

Diversos fatores precisaram ser levados em consideração para a elaboração das oficinas, como a viabilidade da execução das atividades de modo presencial ou a distância, considerando-se o contexto de pandemia no qual estamos inseridos atualmente, devido ao vírus da Covid-19. Além disso, buscando dar conta da interdisciplinaridade com várias áreas do conhecimento, como linguagem, ciências, informática e artes, o projeto busca proporcionar aos participantes o desenvolvimento de diversas habilidades ao longo do processo, incluindo o acesso e a apropriação das tecnologias da informação, cada vez mais requisitadas na sociedade atual. Por fim, a atratividade para o público infantil se configurou um requisito fundamental, visto que o laboratório se propõe a ofertar oficinas a crianças de diversas faixas etárias.

Assim, inicialmente, levantamos variadas possibilidades de recursos digitais que permitissem aos participantes se perceberem como protagonistas em todas as etapas do projeto, como proposto pelo Movimento *Maker*, com a intenção de estimular a autonomia, a criatividade, a criticidade e a coletividade no seu processo de criação. Ao longo do planejamento foram realizadas pesquisas e discussões em grupo, e houve participação de alguns dos extensionistas em eventos como jornadas pedagógicas, durante esse período. Como resultado, a criação de histórias em quadrinhos (HQs) digitais, por meio de ferramenta específica, surgiu como uma proposta cujo intuito era o de articular a construção de HQ com o uso das tecnologias de informação. Essa ferramenta pode ser utilizada por professores(as) em diferentes níveis de ensino e será apresentada a seguir.

O USO DA FERRAMENTA *STORYBOARD THAT* PARA A CONSTRUÇÃO DE QUADRINHOS DIGITAIS

Visando à construção da oficina, compreendemos as HQs como gêneros textuais compostos por elementos icônicos e linguísticos (MATOS, 2001 *apud* GAZETTA; SOBRINHO, 2009) que oferecem aos leitores diversas possibilidades para a exploração de sentidos através de narrativas que abordam temáticas variadas, tendo em vista os diferentes contextos nos quais os quadrinhos são veiculados (jornais, revistas, sites e demais suportes). De acordo com Serra e Arroio (2008, p. 7),

[...] pela diversidade de personagens, situações, contextos, histórias, representações e nacionalidades, são inúmeras as oportunidades para aproveitá-las na organização e planejamento de situações em que sejam utilizadas como recursos de aulas práticas, dinâmicas e também de projetos educacionais.

Dessa maneira, no processo de construção de uma HQ há uma intencionalidade nas mensagens expressas nas narrativas gráficas, que podem ser úteis quando utilizadas em contextos pedagógicos como ferramenta de aprendizagem. Dado o reconhecimento de que esse gênero textual vem ganhando em sala de aula desde a década de 1980, a exploração dessa linguagem quadrinística, também presente em charges, cartuns e tirinhas, viabiliza “o desenvolvimento de diversas habilidades, como por exemplo, coerência e coesão, capacidade de síntese e objetividade, estética, criatividade, inter-relacionamento entre conceitos, ideias e pensamentos, transmissão de informações, [...] etc.” (SERRA; ARROIO, 2008, p. 7).

Diante disso, partimos em busca de recursos que possibilitassem a concretização desse projeto no meio virtual. A utilização de computadores para a criação e a produção de HQs tornou-se possível a partir da década de 1990, e gradativamente percebem-se inúmeras ferramentas digitais destinadas ao desenvolvimento desses trabalhos de modo total ou parcial. Atualmente muitos quadrinhos são produzidos e veiculados no espaço virtual. Assim, consideramos para o projeto a utilização de plataformas digitais como sites, aplicativos e outros *softwares* que tratassem da construção de tirinhas e HQs, que além de proporcionar a inclusão digital, permitissem elaborar mídias de maneira espontânea e que fossem de fácil assimilação, tornando-se um instrumento profícuo de aprendizagem.

A partir da exploração de diversos recursos que apresentassem essa proposta, localizamos o site *Storyboard That*, uma plataforma de criação de *storytelling* direcionada a professores, a alunos e a empresas. O *Storyboard That* permite criar *storyboards* online e pode ser acessado de computadores, *notebooks*, *smartphones* e *tablets*. O site disponibiliza diversas ilustrações criadas pelos próprios desenvolvedores para contar histórias de quadro a quadro, cujo resultado pode ser baixado como arquivo PDF ou imagem. Assim, o usuário pode criar histórias com diferentes cenários, personagens, adicionando recursos como balões de texto, ícones e fotografias. O *software* possui duas versões: uma gratuita, livre para todos os usuários – embora esta versão possua alguns recursos

limitados, permite criar histórias com apenas três ou seis células –, e a versão paga, que oferece todas as funções ilimitadas por intermédio de um plano mensal.

No processo de utilização do *software* é possível observar que a operacionalização das funções ocorre de modo intuitivo, tendo em vista que a maioria das ações é realizada apenas arrastando os itens para organizar os elementos na página.

Na página inicial as funções são apresentadas no canto superior da tela, sendo organizadas em categorias (cenas, personagens, balões de texto etc.), e em suas respectivas subcategorias, contendo diversas opções de ilustrações. Logo abaixo encontram-se as células nas quais será elaborada a narrativa. A quantidade de células e o *layout* podem ser modificados pelo usuário somente na versão *premium*. Vale ressaltar que a diagramação do site é em formato de *storyboard*, ou seja, as imagens são dispostas lado a lado, seguindo a linearidade em que a história está sendo construída. Essa disposição é apresentada na Figura 1.

Figura 1 – Interface inicial do *Storyboard That*.



Fonte: Storyboard That. Disponível em: <<https://www.storyboardthat.com/pt/storyboard-criador>>. Acesso em: 9 jan. 2021.

Navegando pelas categorias o usuário pode encontrar os elementos que considere ideais para sua história. A ordem das categorias possibilita que os quadros sejam construídos a partir dos cenários e que, em seguida, sejam adicionados os personagens. Por fim, são

adicionados os balões de texto e os demais complementos, não obstante nada impeça que o quadrinho seja construído fora dessa ordem.

Para a elaboração da cena basta escolher, dentre as opções disponíveis, o cenário que melhor se enquadre ao contexto da história. O site oferece ilustrações de diferentes casas, lugares da cidade, ambientes de trabalho etc., para a elaboração das narrativas gráficas. Ao selecionar a imagem basta arrastá-la ao quadro vazio e, se necessário, editar o cenário para alterar a hora do dia, o clima, e para aplicar outras configurações. A Figura 2 apresenta alguns exemplos de cenários.

Figura 2: Interface de cenário do *Storyboard That*



Fonte: Storyboard That. Disponível em: <<https://www.storyboardthat.com/pt/storyboard-criador>>. Acesso em: 9 jan. 2021.

Em seguida, deve-se escolher os personagens que farão parte da história. Na aba superior podem ser localizados os ícones desejados, e, após serem arrastados até o quadrinho, é possível modificar o tamanho, a cor de pele e a roupa dos personagens. Também é possível modificar a posição dos braços e das pernas, além de selecionar as expressões faciais que mais combinam com o contexto da história.

Finalmente, pode-se adicionar os balões de texto para expressar a fala ou o pensamento dos personagens, assim como os demais elementos. Fontes, cores e tamanho podem ser alterados de acordo com a vontade do usuário. Ao final da construção do quadrinho basta salvar o projeto, no canto inferior da tela, como arquivo PDF ou como imagem. A Figura 3 demonstra a composição de um cenário com personagens e balões.

Figura 3: Interface de personagens e balões de diálogo do *Storyboard That*



Fonte: Storyboard That. Disponível em: <<https://www.storyboardthat.com/pt/storyboard-criador>>. Acesso em: 9 jan. 2021.

A partir do conhecimento e da exploração desses elementos, a construção de quadrinhos virtuais, enquanto recursos pedagógicos, poderá favorecer o desenvolvimento cognitivo, criativo e pessoal dos participantes das oficinas. O uso do *Storyboard That* dialoga com os objetivos do laboratório no que se refere à promoção de experiências interativas de aprendizagem criativa e de brincadeiras que utilizem ferramentas tecnológicas inovadoras, por meio das quais o foco passa a ser o processo, e não apenas o resultado. Além disso, a utilização do site permite aos participantes das oficinas imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir sobre a elaboração desses materiais.

APLICAÇÕES DA CULTURA MAKER NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA OFICINA DIGITAL COMIC FAZ

A presente seção tem como objetivo apresentar o planejamento de uma oficina a ser desenvolvida em um espaço *maker* (o LIPLEI) com crianças estudantes da rede pública de ensino de Recife-PE. A oficina abordará a confecção de quadrinhos virtuais com base na cultura *maker*, segundo a qual os participantes assumem o papel de criadores de conteúdo e conhecimentos ao “fazerem com as próprias mãos” em todas as etapas de produção de tirinhas, desde o esboço inicial

até o projeto final. Com isso, intencionamos proporcionar uma vivência prática de inclusão das tecnologias digitais na aprendizagem interativa e significativa.

A proposição de oficinas surge, nesse contexto, como uma estratégia metodológica que possibilita aos participantes uma participação ativa em situações oferecidas num ambiente de aprendizagem, por meio de atividades lúdicas. Para Kroef, Baum e Maraschim (2016, p. 217), “no ‘oficinar’ como forma de intervenção, coloca-se em primeiro plano um fazer compartilhado, que desestabiliza a relação tradicional entre saber e fazer [...]”, visto que o trabalho coletivo e a resolução de problemas de forma criativa e colaborativa atuam como peças fundamentais nesse processo. Seguindo esse raciocínio, denominamos nossa oficina de quadrinhos virtuais de “*Comic Faz*” (*comic*, termo em inglês para quadrinhos, e “faz” referente à característica fundamental da cultura *maker*, o fazer), com o intuito de representar o “como se faz” nesse contexto de exploração e de construção de conhecimento.

Esse trabalho parte da hipótese de que as crianças dessa geração, inseridas em uma sociedade da informação e de inovação tecnológica, são cada vez mais capazes de operacionalizar recursos digitais com facilidade para diversos propósitos. Não deixando de considerar o contexto social do público e conscientes das disparidades de acesso a mecanismos que favoreçam a inclusão digital, acreditamos que a assimilação de ferramentas tecnológicas pode ocorrer de maneira espontânea no processo de produção dos materiais. Assim, esperamos confirmar essas contribuições que os quadrinhos virtuais podem proporcionar, em um ambiente *maker*, para crianças da rede pública de ensino.

A oficina tem como objetivo proporcionar momentos de estímulo por meio do convite à criação de HQs ou de tirinhas em um espaço de educação não formal. Além disso, buscamos valorizar a expressividade das ideias no processo de produção das HQs e articulá-lo à realidade vivenciada pelos participantes. Mediante o incentivo às práticas de leitura e à apropriação desses gêneros textuais, os participantes poderão se perceber enquanto produtores, criando projetos e concretizando ideias. O público-alvo dessa ação são crianças a partir de 7 anos de idade, e a quantidade de participantes por oficina pode variar de 4 a 8, a depender dos recursos e da quantidade de oficinairos no local. Prevê-se que as atividades durem em torno de 1h30min. Em um contexto ideal, as atividades devem acontecer de modo presencial no espaço do laboratório. Os materiais necessários para a oficina são os artefatos tecnológicos (computadores,

notebooks e/ou tablets e impressora) disponíveis no local, além de materiais de desenho, como papel, lápis grafite, lápis de colorir e gibis a serem distribuídos aos participantes.

Quanto à metodologia, em um primeiro momento serão apresentados ao público alguns exemplares de HQs, contemplando gibis de diferentes autorias e com abordagens e temas diversos. Serão discutidos o contexto de surgimento dos quadrinhos, suas características e as variadas formas em que eles se apresentam, de forma a tornar o momento propício para a troca de experiências em relação ao objeto. Dessa forma, essa etapa possibilitará aos participantes a familiarização com o gênero textual apresentado e, a partir desse contato, pode torná-los capazes e seguros na criação de suas próprias histórias.

A seguir, para o momento de realização dos esboços iniciais de suas narrativas gráficas, serão disponibilizados materiais de desenho (folhas de papel A4, lápis de cor, canetas coloridas, borracha, régua etc.). Nesse processo de criação eles poderão colaborar coletivamente, trocando ideias entre si a fim de transformar suas abstrações em histórias no papel. Vieira e Sabattini (2020) citam Zsigmond (2017), que apresenta correntes da teoria *maker* nas quais é possível propor um “fazer” em que uma parte seja realizada de modo digital, e outras nas quais as ações podem ser executadas sem lançar mão, necessariamente, da tecnologia, utilizando-se materiais ao alcance das mãos. Assim, no desdobramento das atividades das oficinas será solicitado que os participantes comecem com tiras (de três quadros, no mínimo), como um esboço simples para a feitura de possíveis personagens e diálogos nos cenários que ilustrem a temática abordada.

Ao fim, a ideia dos esboços será organizada, e a versão final da tira será realizada com o uso das ferramentas disponíveis no site *Storyboard That*, que permite a incorporação da dimensão do manual ao digital. Segundo Brockveld, Teixeira e Silva (2017), a experimentação se caracteriza como a base do Movimento *Maker*. Dessa maneira os participantes deverão pensar em modos de transpor as ideias do papel para o recurso digital, selecionando as ferramentas disponíveis na plataforma que permitam dar corpo às narrativas das quais são autores. Ao longo do processo as crianças serão estimuladas a participar ativamente, fazendo por si as histórias que criaram. O papel dosicineiros consiste na apresentação da plataforma, no suporte às dúvidas e no acompanhamento das atividades desempenhadas pelos alunos. Pretende-se, ao final das atividades da oficina, reunir os materiais produzidos pelas crianças, com o objetivo de construir um

livro que apresente os resultados do trabalho desenvolvido nesse projeto do LIPLEI.

A avaliação no ambiente *maker* deve ser processual, isto é, todo o processo percorrido pelo aluno deve ser levado em consideração, e não apenas o resultado da atividade e/ou projeto proposto.

Não há um resultado esperado para os projetos. Não se definem critérios de qualidade para os objetos sendo construídos. A avaliação centra-se em aspectos chave do processo tais como: a busca por referências, o trabalho colaborativo em grupo, o registro das ideias, protótipos, tentativas e decisões, a superação dos problemas e erros e a resiliência. (RAABE; GOMES, 2018, p. 16).

A avaliação da oficina pelo público será feita a partir de uma ficha avaliativa sobre a atividade de que participou. Na ficha destinada às crianças, para cada item a ser avaliado pintarão uma carinha com 3 opções (ruim, bom, ótimo), indicando o que acharam de determinadas ações ofertadas.

Como resultados esperados ensejamos que os participantes possam desenvolver, por meio das atividades, habilidades linguísticas relacionadas ao uso da linguagem quadrinística, devido ao contato com o gênero textual; habilidades cognitivas, ao concretizarem ideias e proporem soluções a problemas e desafios; habilidades artísticas, por meio da experiência estética, e habilidades sociais, por meio do trabalho crítico e coletivo, favorecendo a autonomia e o protagonismo dos sujeitos ao longo do processo de criação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Movimento *Maker* propicia uma diversidade de oportunidades de aprendizagem, fomentando a imaginação e criatividade em projetos nos quais a criança é o centro de todo o processo. A curiosidade faz com que o indivíduo com a “mão na massa” e dotado de ferramentas e de conhecimentos aperfeiçoe seu senso crítico, desenvolva seus potenciais cognitivos e aprimore a cooperação em trabalhos coletivos.

Essa cultura tem grande relevância na área educacional, pois possui potencial para enriquecer a formação das crianças e dos jovens, de maneira a aproximar a teoria da prática e a trabalhar a interdisciplinaridade. Dessa forma, as construções que podem ser realizadas na oficina sugerida seguem a perspectiva do desenvolvimento do pensamento criativo, estimulando a autonomia, a

criatividade, a criticidade e a coletividade. Nas palavras de Freire (1968), com as quais concordamos, os indivíduos têm mais chance de se engajar nos processos de aprendizagem se os projetos estiverem relacionados à realidade em que estão inseridos, além de trabalhar ativamente, visto que é através da experiência que o ser humano se constitui e permanece ativo no meio social.

Assim, notamos que é possível criar possibilidades fundamentadas no Movimento *Maker* sem muitos investimentos, dando aplicabilidade às suas principais características e colocando estudantes como protagonistas de seus processos de aprendizagem. A partir desse protagonismo é possível desenvolver na criança os objetivos que a “atitude *maker*” sugere: colaboração, respeito, troca de experiências, aprendizagens com os erros, escuta e compartilhamento.

Práticas *makers* tornam viáveis os processos de ensino, aprendizagem e pertencimento, requerendo disponibilidade de inovação no que tange ao espaço educacional. Isso tendo em vista que a escola do século XXI, por exemplo, necessita ser um espaço disposto a interagir pelas tecnologias, fugindo da utilização apenas do quadro branco e incorporando às aulas outros dispositivos, como os *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, que, por vezes, os estudantes carregam consigo. Desejamos que a própria sala de aula se transforme em um espaço em que o processo de aprendizagem aconteça também através do “faça você mesmo”.

Em síntese, essas características presentes nos laboratórios utilizam, no dia a dia, novas formas de ensino, possibilitando aos participantes dessa produção trocas de saberes, construção de valores e reinvenção das práticas pedagógicas (MORAES, 2011). Esperamos que a oficina e as discussões apresentadas neste texto sirvam de inspirações para a construção de uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 jan. 2021.
- BROCKVELD, M. V. V.; TEIXEIRA, C. S.; SILVA, M. R. A Cultura Maker em prol da inovação: boas práticas voltadas a sistemas educacionais. **Anais da Conferência ANPROTEC.** 2017. Disponível

- em: <https://via.ufsc.br/wp-content/uploads/2017/11/maker.pdf>. Acesso em: 15 fev.2021.
- CARVALHO, A. B.; BLEY, D. P. Cultura Maker e o uso das tecnologias digitais na educação: construindo pontes entre as teorias e práticas no Brasil e na Alemanha. **Revista Tecnologias na Educação**, [S. l.], Ano 10, v. 26, n. 26, p. 21-40, 2018.
- CONVEX. A história da Cultura Maker. **Convex**, 2019. Disponível em: <https://convexnet.com.br/historia-da-cultura-maker/>. Acesso em: 04 jan. 2020.
- DONE3D. A história das impressoras 3D: faça uma viagem na evolução da tecnologia. **DONE3D**, 2020. Disponível em: <https://done3d.com.br/historia-das-impressoras-3d/>. Acesso em: 05 fev. 2021.
- EYCHENNE, F.; NEVES, H. **Fab Lab: A Vanguarda da Nova Revolução Industrial**. São Paulo: Editorial FAB LAB Brasil, 2013.
- FIA. Cultura Maker: o que é, importância e exemplos. **FIA**, 2019. Disponível em <https://fia.com.br/blog/cultura-maker/>. Acesso em: 03 jan. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- GAZETTA, S. M. M.; SOBRINHO, V. C. História em quadrinhos como gênero textual e o desenvolvimento da leitura e da escrita. **Acta Científica – Ciências Humanas**, v. 2, n. 17, p. 23-37, jul./dez. 2009.
- KROEFF, R. F. de S.; BAUM, C.; MARASCHIN, C. Oficinas como estratégia metodológica de pesquisa-intervenção em processos envolvendo videogames. **Mnemosine**, v. 12, n. 1, p. 213-227, 2016.
- MAKE MEDIA. Make: maker faire um pouco de história. **Make Media**, 2020. Disponível em: <https://makermedia.com/>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- MARINI, E. A expansão da Cultura Maker nas escolas brasileiras. **Revista Educação**, Ed. 255, s/p, jan./fev. 2019. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/02/18/cultura-maker-escolas/>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- MORAES, E. E. M. **A escola do século XXI: as redes sociais na educação**. 2011. Artigo (Especialização em Tecnologias da Informação

e da Comunicação Aplicadas à Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

- NEVES, H. O movimento maker e a educação: como FabLabs e Makerspaces podem contribuir com o aprender. **Fundação Telefônica**, 2015. Disponível em: <http://fundacaotelefonicaativo.org.br/noticias/o-movimento-maker-e-a-educacao-como-fab-labs-e-makerspaces-podem-contribuir-com-o-aprender/>. Acesso em: 3 jan. 2021.
- PAPERT, S. **A Máquina das Crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PARAOL, G. Como o movimento maker está influenciando a educação. **Revista VIA**, 2018. Disponível em: <https://via.ufsc.br/movimento-maker-influenciando-educacao/>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- PRENSKY, M. Aprendizagem baseada em jogos digitais. São Paulo: SENAC, 2001.
- RAABE, A.; GOMES, E. B. Maker: uma nova abordagem para tecnologia na educação. **Revista Tecnologias na Educação**, Ano 10, v. 26, n. 26, p. 6-20, 2018.
- SERRA, G. M. D.; ARROIO, A. A construção do quadrinho virtual como recurso para aprendizagem. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL VIRTUAL EDUCA, 9., 2008, Zaragoza. **Anais...** Zaragoza, 2008.
- TEC EDUCAÇÃO. A história da Cultura Maker: o que você precisa saber sobre esse movimento. **TEC EDUCAÇÃO**, [s.d]. Disponível em: <https://blog.teceducacao.com.br/cultura-maker/>. Acesso em: 05 fev. 2021.
- TOMÁS, Catarina. **As culturas da infância na educação de infância**: um olhar a partir dos direitos da criança. **Interações**, Lisboa, v. 10, n. 32, p. 129-144, 2014.
- VIEIRA, S. S.; SABBATINI, M. Cultura Maker na Educação através do Scratch visando o desenvolvimento do pensamento computacional dos estudantes do 5º ano da Escola Base Rural da Cidade de Olinda-PE. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 43-66, 2020.



4. REFLEXÕES E ESTRATÉGIAS SOBRE A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NOS TRABALHOS COM CRIANÇAS

Danyelle Almeida de Andrade¹, Karla Paloma Silva Souza²,
Melissa Lopes de Souza Araújo³, Millena Rebeca Aquino
Santos⁴, Janaina Maria da Silva⁵, Súsany Suellen Souza
da Fonsêca⁶, Viviane de Bona⁷

INICIANDO A CONVERSA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) assegura que todos os direitos fundamentais inerentes à condição de ser humano

- 1 Doutora em Psicologia, integrante do LIPEI. E-mail: danyelle.aandrade@ufpe.br
- 2 Estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, integrante do LIPEI. E-mail: karla.paloma@ufpe.br
- 3 Estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, integrante do LIPEI. E-mail: melissa.souza@ufpe.br
- 4 Estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, integrante do LIPEI. E-mail: millena.rebeca@ufpe.br
- 5 Estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, integrante do LIPEI. E-mail: janaina.msilva2@ufpe.br
- 6 Estudante de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, integrante do LIPEI. E-mail: susany.fonseca@ufpe.br
- 7 Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Doutora em Educação, Coordenadora do LIPEI. E-mail: viviane.bona@ufpe.br

devem contemplar também os sujeitos em seus anos iniciais de vida. Nos trabalhos acadêmicos, algumas perspectivas teóricas emergentes evidenciam esse *status* de sujeitos ativos e de direito, especialmente quando se fala sobre “crianças”. Podemos destacar a psicologia do desenvolvimento e a sociologia da infância como áreas que nos apresentam uma visão da criança enquanto ativa, construtora de cultura e de saberes, que merecem ser consideradas na construção do saber científico de forma igual. Essa nova visão, conforme destacam Tomás e Fernandes (2011), implica um esforço de sistematização na tentativa de compreender o que significa essa participação ativa das crianças.

A partir dos anos 1950, as concepções tradicionais de infância foram problematizadas tanto na pedagogia quanto na psicologia, fazendo com que essa fase da vida começasse a ser vista como uma construção cultural, e não mais enquanto uma realidade natural. Essa mudança de pensamento foi possível mediante a revisão da relação entre biologia e cultura. Também podem ser observadas mudanças no campo da sociologia, no qual, desde os anos 1980, é possível perceber o abandono do conhecimento sobre as crianças apenas com base nas instituições que cuidavam delas e as educavam, como a escola e a família (BARBOSA, 2014). Nesse contexto as crianças passam a ser vistas de uma forma diferente e consideradas como “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15).

Todas essas transformações na forma de enxergar e compreender as crianças fizeram com que o estudo desses sujeitos ultrapassasse os limites tradicionais e isolados do campo médico, da psicologia e da pedagogia, passando a considerar a infância enquanto fenômeno social e categoria social autônoma (SARMENTO; PINTO, 1997).

A partir de 1990, as crianças tornaram-se foco de um olhar multidisciplinar que trouxe repercussões nas formas de se conduzirem pesquisas sobre elas. De início, se faz pertinente estabelecer uma diferenciação entre os trabalhos *sobre* crianças e os trabalhos *com* crianças. No primeiro, a produção de conhecimento se dá por meio de outros atores e/ou instituições que estão inseridas no cotidiano das crianças. Entretanto, essa posição se limita às informações obtidas por meio de um adulto (geralmente familiares, professores ou cuidadores), que é questionado *sobre* o que as crianças fazem, pensam e expressam. Essa posição também se encontra embasada em

uma visão de descrença em relação à competência e às capacidades da criança, impossibilitando qualquer forma de efetiva participação desta última (RHODEN, 2012).

Em outra direção, Cruz (2008) apresenta a proposta de pesquisa *com* crianças, o que representa uma intenção de ouvi-las diretamente, considerando e explorando suas múltiplas formas de se comunicar. Nesta perspectiva, a abordagem ocorre diretamente com as crianças, de modo a reconhecer e a valorizar suas competências e habilidades comunicacionais. Nesse sentido, as crianças são compreendidas como capazes de criar e de recriar a realidade social em que estão inseridas (COSTA; BONA, 2020).

Para os trabalhos com crianças, além de sua participação direta, faz-se necessária uma reflexão sobre as metodologias empregadas. É preciso fazer uso da criatividade e da imaginação metodológica, de forma a integrar aos procedimentos recursos do universo lúdico infantil. Além disso, como apontam Soares, Sarmento e Tomás (2005), os pesquisadores também enfrentam o desafio de repensar sua própria identidade enquanto investigadores, de modo a conseguir conceber a coexistência do trabalho juntamente com as crianças. Essa participação infantil na construção de conhecimentos sobre as infâncias pode ocorrer de diversas maneiras e deve incluir algumas características pertinentes que vão desde o respeito, passando pelo consentimento dos sujeitos, até as estratégias de parceria na coleta e na análise dos dados, culminando na devolutiva e na avaliação do trabalho.

Pode-se constatar que as concepções de crianças e infâncias são sempre localizadas cultural e historicamente. Na atualidade, destaca-se a inserção de recursos tecnológicos no cotidiano não só dos adultos (VALENTE, 1999), mas também das crianças. Essa inserção provocou mudanças tanto na forma como os sujeitos interagem quanto na forma como desempenham suas atividades. Pensando na criança e no seu dia a dia, é impossível não reconhecer a presença das tecnologias em diversos ambientes que a rodeiam, como no escolar e nas atividades lúdicas. A ludicidade e o brincar são considerados traços fundamentais e constituintes das culturas infantis (SARMENTO, 2004) e vêm se transformando com os avanços tecnológicos. As crianças do século XXI, chamadas de nativas digitais, fazem parte de uma nova geração altamente informada que vem adquirindo, diariamente, novas habilidades na relação com os jogos e com os dispositivos eletrônicos.

Inserido nessa perspectiva que considera a criança enquanto ativa nos processos que integra, este texto se propõe a apresentar

uma discussão correlacionada aos aspectos conceituais da sociologia da infância, do uso da tecnologia e da ludicidade nos trabalhos desenvolvidos com crianças que embasam o direcionamento de nossas atividades. Além desse debate teórico, serão apresentadas algumas estratégias discutidas no Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Infâncias e Projetos Lúdico-Educacionais Inclusivos (LIPEI)⁸, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no âmbito de suas atividades extensionistas, que têm o propósito de oferecer oficinas para crianças.

Portanto, trazemos a perspectiva de vários autores, a partir de um estudo bibliográfico, sobre a funcionalidade que recursos tecnológicos abarcam (em especial *softwares*), a participação das crianças, bem como as possibilidades dos espaços coletivos de aprendizagem. Inteiramos, com o olhar do espaço LIPEI, que, mesmo sem a efetivação prática de suas oficinas (em função da pandemia da Covid-19), o grupo tem pensado nessa problemática em seus planejamentos. Consideramos que as reflexões em torno das infâncias, realizadas no decorrer do planejamento das oficinas do LIPEI, podem ser de interesse tanto dos(as) estudantes em formação educacional e pedagógica quanto da sociedade em geral, reconhecendo o trabalho em espaços de aprendizagem e criatividade para as crianças.

Entendemos, ainda, que a proposição do que aqui será discutido propicia, similarmente, contribuições aos ambientes de educação, como estratégias para uma maior participação das crianças no próprio processo de ensino e aprendizagem. É a partir dessa perspectiva que sempre reiteramos durante os encontros do LIPEI a importância de garantir o protagonismo infantil e de proporcionar subsídios para que as crianças possam, verdadeiramente, participar ativamente de suas produções em um ambiente lúdico. Isso ocorre porque é imprescindível a inserção de atividades lúdicas e ações educativas inovadoras na formação cidadã desses indivíduos. Por isso, cabe aos adultos, desde o planejamento dessas atividades, pensar em estratégias que possam garantir o protagonismo infantil.

8 O LIPEI, ligado ao Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPHFRI), é um espaço que se destina à produção de estudos e pesquisas no âmbito dos estudos sobre infância, tendo como foco práticas inclusivas e protagonismo das crianças através do aprender fazendo, a fim de selecionar e disponibilizar recursos didático-metodológicos, bem como multiplicar informações na esfera do ensino e da aprendizagem das crianças.

ASPECTOS PERTINENTES SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS EM ATIVIDADES COM CRIANÇAS

Os recursos tecnológicos assumem cada vez mais diferentes funcionalidades (laborais, de entretenimento, educativas, entre outras) diante da grande proporção e da alta demanda por sua procura (SANTOS; TAROUÇO, 2007). Entretanto, essa versatilidade pode provocar diversas consequências em função da aderência e do uso contínuo. Destaca-se também a facilidade de haver substituições decorrentes das constantes atualizações dos recursos e serviços que são ofertados, estabelecidas em insistentes divulgações, que influenciam, por exemplo, nas ações de instalar e desinstalar um aplicativo nos aparelhos móveis. Neste sentido, os autores afirmam que:

[...] um grande número de recursos tecnológicos e midiáticos encontram-se à disposição da educação, mas muitos desses recursos ao invés de agregar qualidade ao processo de ensino e aprendizagem, acabam confundindo, desestimulando ou até mesmo dispersando a atenção dos alunos. Saber escolher, ou construir, um recurso tecnológico que venha ao encontro de uma boa educação passa a ser um desafio para todos os elementos envolvidos na educação de uma geração ávida por todo o tipo de tecnologia (SANTOS; TAROUÇO, 2007, p. 2).

Silva, Raitz e Ferreira (2009) apresentam os avanços da socialização de crianças e de jovens na contemporaneidade, de modo que esse processo não mais se concentre apenas no ciclo familiar, escolar, de trabalho, mas nas diversas experiências que vivenciam. Problematisa-se, assim, inquietações quanto à existência de outros espaços nos quais possam encontrar possibilidades para evidenciar tais práticas: “[...] somos constantemente bombardeados por uma multitude de estímulos visuais. Nossa mente ignora a maior parte desses, processando apenas aqueles que recebem um significado especial baseado em nossa experiência anterior” (REATEGUI, 2007, p. 4).

Partindo da premissa de liberdade em suas vivências, Silva, Raitz e Ferreira (2009) explicam que a dimensão conquistada por meio da oferta de novas oportunidades, nas quais as crianças podem ser responsáveis por suas escolhas, teve maior alcance na atualidade. Foi, então, proporcionada por uma realidade que busca romper uma lógica controladora enraizada no passado, que, conforme os autores, tratava-se de uma sociologia que “apenas explicita os indivíduos a partir de determinados lugares específicos no sistema, deixando de lado a subjetividade que os engendra” (SILVA; RAITZ; FERREIRA, 2009, p. 76).

Destaca-se, agora, a heterogeneidade pela qual as crianças constroem sua identidade por meio das mais variadas experiências para além do ambiente escolar, enfocando a necessidade de reconhecer outros espaços de aprendizagem que permitam essas vivências e nos quais a criança possa atuar socialmente.

Com alta concorrência e semelhanças em suas funcionalidades ali dispostas, faz-se necessária uma avaliação cuidadosa quanto à aplicabilidade de determinados recursos, principalmente para as finalidades educacionais cujo público-alvo sejam crianças. Isso porque estas seguem acompanhando constantemente a variedade de opções que se atualizam, observando o que conquista ou não sua atenção para mantê-las interessadas e envolvidas naquela proposta. Neste sentido, Reategui (2007, p. 1) afirma que:

Uma interface atraente com dispositivos de interação adequados tem um efeito positivo na usabilidade do software, em sua aceitação, bem como no seu potencial para promoção da aprendizagem. Por isso a concepção do software e de sua interface deve estar alinhada a princípios pedagógicos adequados, atendendo desde requisitos como formato de apresentação de conteúdo e interação, até a quantidade de informação apresentada.

Silva, Raitz e Ferreira (2009) expõem que crianças e adolescentes também participam de uma rede de pertencimentos cuja composição reflete os aspectos significativos por eles determinados durante seus percursos, e, assim, “interpreta e dá sentido a sua vida através de suas experiências, faz escolhas, age sobre sua realidade, sendo fruto de múltiplos processos” (SILVA; RAITZ; FERREIRA, 2009, p. 77). Levando em consideração esse repertório que a criança constrói e buscando integrar a ludicidade à aprendizagem, Reategui (2007) ressalta a importância da realização de uma avaliação do que se propõe a desenvolver por meio de suas ferramentas, relacionando a implicância que determinados elementos têm nos resultados, seja através da observação das características derivadas da durabilidade em sua execução, seja da estagnação de meios, gerados após o período de descobertas e intensidade de seu uso, assim como na liberdade com que pode resultar em outras modalidades.

Reategui (2007) elucida algumas categorias resultantes de um estudo sobre estratégias que contribuíram para explanar sua abordagem, sendo uma delas a utilização de imagens e as derivadas animações estabelecidas nas possibilidades de ilustrações de contextos que podem ou não despertar interesses das crianças. Em caso

afirmativo, ao conquistar a confiabilidade dos usuários, essas ilustrações demonstram elevado potencial para promover uma maior compreensão durante a interatividade na qual são utilizadas. Silva, Raitz e Ferreira (2009) também trazem a perspectiva de que crianças e jovens, em seu processo de socialização em sociedade, estão imersos numa cultura comunicativa na qual recebem “mensagens que estão disponibilizadas conforme suas necessidades, interesses e representações” (SILVA; RAITZ; FERREIRA, 2009, p. 77).

Das classificações de Meyer sobre a funcionalidade das imagens, apresentadas por Reategui (2007), destacamos a função explanatória, que ocorre por meio da dinamicidade de sua proposta, a qual, quando estabelecida em determinadas sequências, possui a capacidade de ampliar a repercussão da explanação de sua abordagem, conforme se apresentam as animações.

Outras categorias apresentadas por Reategui (2007), consideradas por nós de extrema relevância, são a estética e a afetividade. O autor afirma que “um bom software educativo explora não apenas o lado cognitivo, mas também o lado afetivo, e utiliza estratégias de motivação específicas” (REATEGUI, 2007, p. 7). Assim, ele explica que se preocupar com os aspectos estéticos presentes no *software* também tem reflexo na motivação dos usuários durante sua utilização, principalmente quanto aos comandos para seu manuseio que precisam ser compreensíveis para uma melhor aderência. Dessa forma, durante o processo de estudo dos *softwares*, selecionamos, para as oficinas que serão oferecidas, aqueles cuja interface também tenha apresentado recursos intuitivos, de modo que a criança se familiarize com as opções e impulsione seu desempenho no processo de iniciativas e descobertas que possibilitem a interação com diferentes mídias. Mastrocola (2013, p. 43) afirma que “se a interface for boa, consequentemente será intuitiva e de fácil aprendizado para quem vai interagir com a mesma”. Com isso, a clareza, ao longo da experiência, repercute na forma como aquela é concebida, reduzindo a complexidade e facilitando sua apropriação. Já Craig et al. (2002 apud REATEGUI, 2007, p. 8), “mostraram que a interação com personagens estáticos e animados podem afetar a aprendizagem dos estudantes”.

Para além de uma busca sobre a efetividade dos recursos que seriam selecionados a partir de evidências científicas que mostrassem sua eficácia, também investimos na discussão sobre o papel oferecido à criança no decorrer de proposições de atividades por mediadores. Um dos principais pontos enfatizados pela sociologia da infância refere-se ao protagonismo da criança no tocante à sua

participação ativa nas relações que estabelece com diferentes grupos sociais, de diferentes faixas etárias, aos quais são atribuídos novos significados com suas contribuições e poder de mudança na quebra de preconceitos e paradigmas que associam a criança a uma estática dependência da intervenção de adultos, subestimando-a (PIRES; BRANCO, 2007; SILVA; RAITZ; FERREIRA, 2009). Para que o exercício desse protagonismo ocorra efetivamente também se faz necessário que os adultos, nesse contexto, possam agir como mediadores em colaboração com seu processo de formação.

É necessário, nessa perspectiva, cultivar alguns cuidados para manter segura e agradável a parceria entre crianças e adultos durante a realização de um projeto. Pires e Branco (2007) alertam para o combate de uma determinação hierárquica de participação, levando em consideração as particularidades de todos os sujeitos envolvidos. Sendo assim, é pertinente ao espaço tornar mais nítido o sentimento de pertencimento e de comprometimento com a coletividade através da promoção da autonomia das crianças.

Os autores estudados ressaltam que o sentido dessas particularidades não está restrito a características físicas que remetem erroneamente à comparação de uma miniatura do adulto, como se a criança fosse um ser incompleto. Pelo contrário, há aqui uma valorização da surpreendente e profunda expressividade infantil diante de suas vivências em diferentes contextos e relações entre sujeitos, de forma autêntica, revelando suas potencialidades. Então, “na Sociologia da Infância, a criança tem sido vista como autora. [...] o inventar das crianças, muitas vezes, direciona a novas formas de sociabilidade, novas formas de expressões culturais que proliferam a cada dia” (SILVA; RAITZ; FERREIRA, 2009, p. 77). Nessa interação, há uma troca à qual os autores se referem como a capacidade de promover uma transformação recíproca mediante a aprendizagem. É a partir disso que se tem a importância de proporcionar, no ambiente, condições para que a criança exerça sua criticidade. Pires e Branco (2007) refletem sobre a relevância da promoção da autonomia da criança, como na essência de um processo participativo no qual

É muito mais produtivo imaginar um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa e das responsabilidades compartilhadas durante a condução do processo decisório de realização das ações de um determinado projeto. Crianças e adultos assumirão responsabilidades diferentes (nem por isso necessariamente menos importantes) ao longo de todos os momentos, desde o surgimento de uma ideia, sua discussão e realização (PIRES; BRANCO, 2007, p. 317).

Todos esses fundamentos teóricos apreciados perpassam as estratégias planejadas que traremos a seguir.

TECNOLOGIA E LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS: PROPOSIÇÕES DO LIPLEI

Como afirmam Veen e Vrakking (2009), estamos diante de uma geração que nasceu com o *mouse* nas mãos. Assim, considerando a veracidade desta afirmação, reconhecemos que o projeto de extensão Oficinas do Laboratório LIPLEI nos trouxe o grande desafio de pensar oficinas lúdico-educativas que despertem, de fato, o interesse do nosso público-alvo, resultando na participação ativa de todos, e não simplesmente a realização de uma tarefa de forma passiva.

Conforme salienta Prensky (2001, p. 28),

As crianças de hoje querem ser envolvidas, e os games não só as envolvem, mas também, ensinam lições valiosas durante o processo de lições que nós queremos que elas aprendam. Esses jogos, na verdade, são um meio importante pelo qual nossos filhos estão aprendendo e preparando-se para a vida no século XXI.

Com isso, devemos estar atentos ao fato de que as crianças da atualidade, muito além das mídias mais comuns, como livros, jornais, CDs e revistas, possuem grande conhecimento sobre *pendrives*, *smartphones*, *tablets*, câmeras digitais, *notebooks*. Assim, com estes dispositivos, têm a possibilidade de explorar novas informações e brincadeiras (PATZLAFF, 2015).

Dentre os *softwares* aplicativos⁹ estudados que trabalham com imagens estão o *Storyboard That*¹⁰ e o *Stop Motion Studio*¹¹. O primeiro se aproxima da prática de organização de histórias em quadrinhos (HQs). O segundo possibilita a construção de uma animação com

9 Para o planejamento das oficinas, diversos *softwares* foram experienciados durante os encontros de nosso projeto de extensão, LIPLEI. Desse modo, buscou-se conhecer e explorar com aproveitamento os aspectos educativos presentes nas propostas desses recursos.

10 O *Storyboard Creator on-line* cria recursos visuais e organizadores gráficos para contar histórias digitais. Disponível em: <https://www.storyboardthat.com/>.

11 O *Stop Motion Studio* é um aplicativo que auxilia a criar animações a partir de sequências de fotos. Está disponível para *download* na *PlayStore* (loja de aplicativos para celulares *Android*).

objetos variados a partir de um roteiro. Por meio de ambos, acreditamos que possa ocorrer um processo de aprendizagem, de modo que as crianças tenham liberdade em suas escolhas, que se sucedem no decorrer de sua efetiva participação, através de seus conhecimentos prévios e realidades, quando nas demonstrações das seleções de elementos a seu alcance para compor cenários, personagens e narrativas, sejam eles físicos (*Stop Motion*), sejam virtuais (*Storyboard That*) – previstos inicialmente.

O *Storyboard That* ocorre por meio da criação de tirinhas e HQs que podem ser articuladas a outras plataformas de *software*, como editores de vídeo, cujo resultado das produções gerem animações. Estas também se fazem presentes na proposta do *Stop Motion Studio* em sequências de imagens geradas, na maioria das vezes, por registros fotográficos. Reategui (2007) relaciona essas características ao princípio da congruência, por ser um “princípio estabelecido inicialmente para imagens estáticas, quando estendido às animações poderia ser interpretado da seguinte forma: as animações podem facilitar a aprendizagem na medida em que empregam *movimento* para representar *movimento*” (REATEGUI, 2007, p. 3, grifos do autor).

Os *softwares* estudados e selecionados pelo grupo LIPLI, para a composição de oficinas com crianças, trazem um conjunto de possibilidades que viabilizam a exploração de suas funcionalidades e a criação de suas próprias histórias e personagens. As oficinas também terão como objetivo permitir que, a partir do contato com os *softwares*, as crianças possam atuar como agentes solucionadores, pois acreditamos na possibilidade de trabalhar a criticidade por meio dos jogos digitais. Um exemplo disso é a oficina com o *Stop Motion*, que tratará de temas atuais, destacando questões que serão discutidas de acordo com a faixa etária do grupo e visando, assim, à possível criação de soluções que poderão ser materializadas e expostas nas atividades realizadas. De acordo com Valcacio (2019), é preciso acreditar que para as crianças criarem é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas e nos temas sugeridos como motivação de busca e de respostas.

O LIPLI também traz como proposta o trabalho lúdico-inclusivo, no qual, através de cada oficina ofertada, as crianças podem aprender brincando com seus pares. Por isso, é importante que, enquanto educadores(as) em formação e futuros(as)icineiros(as), reconheçamos que discutir sobre práticas lúdicas não é discutir sobre mero divertimento ou apenas um o passatempo, uma vez que, segundo a teoria piagetiana (PIAGET, 1976), a atividade lúdica é o berço

obrigatório das atividades intelectuais da criança, precisando, portanto, fazer parte da prática educativa.

Tecnologia, infância e ludicidade são temas que se atravessam no sentido de que as crianças têm mergulhado cada vez mais cedo no mundo digital e, constantemente, nos *softwares* cheios de cores, sons, formatos e desafios se colocam no que diz respeito a capturar a atenção desse público.

Assim, na visão de Ignachewski (2003, p. 82),

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e cultural; colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Por meio da ludicidade a criança explora o pensamento abstrato, a criação de soluções no processo de significação, a construção de estratégias e de raciocínio lógico e a conduta autorreguladora (ZIN, 2014). Desse modo, a construção de brincadeiras, com o uso da tecnologia ou não, deve ter seus objetivos traçados, com a intenção de estimular a criança, respeitando sempre seus limites.

Segundo Ravasio e Fuhr (2013), a utilização de tecnologias na infância é uma questão muito discutida entre teóricos, debatendo-se sobre os malefícios e benefícios do tema em questão. As maiores críticas relacionadas aos jogos eletrônicos, por exemplo, são o excesso de violência muitas vezes presente no conteúdo, a ausência de interação social, o fato de brincadeiras tradicionalmente infantis serem deixadas de lado e até a maior propensão a problemas de saúde, em alguns casos.

Desse modo, como pensar o uso da tecnologia para o desenvolvimento infantil? De acordo com Ravasio e Fuhr (2013), há muitos benefícios que podem ser explorados a partir do uso da tecnologia pelas crianças. A capacidade de resolver problemas, de guardar informações e de formular hipóteses e o desenvolvimento da criatividade são fatores bastante positivos.

Quando pensamos nas atividades do LIPLI, vemos o quanto as oficinas propostas objetivam o estímulo à criatividade, uma vez que a criança criará sua própria história, personagens, cenários e diálogos. Se é muito debatida a ausência de interação social por causa da tecnologia, aqui vemos o alento da participação em grupo, de decisões

em conjunto e da ajuda no uso das ferramentas tecnológicas, bem como na criação da história.

A criança aprende brincando, explorando e interagindo com o mundo em que vive (PATZLAFF, 2015). Portanto, partindo dessa ideia, um dos encontros realizados pelo grupo foi marcado pela oficina criativa na plataforma do *Storyboard That*, com o objetivo de que, assim como as crianças, pudéssemos brincar, explorar e interagir com a plataforma e com os demais participantes, bem como nos proporcionar um momento de descontração e criatividade. Dessa forma, atentamos para o que poderia ou não ser interessante para o público infantil.

Cada participante teve a oportunidade de explorar os recursos disponíveis para a criação de seu avatar no *Storytelling*, e o momento foi bastante oportuno para que pudéssemos compreender melhor as funcionalidades da ferramenta. Mediante as orientações do oficinairo, criamos nossos personagens e cenários e descobrimos um mundo cheio de possibilidades e de diversão na tela do computador.

Este é o anseio do laboratório LIPEI, o de que cada encontro, cada oficina ofertada seja um referencial de aprendizagens, de brincadeiras e de descobertas através da tecnologia e dos jogos digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso desta produção textual, apresentamos apontamentos pautados na sociologia e nos estudos da infância para a compreensão da criança como sujeito ativo e agente do conhecimento dos processos a que se integra. Esta perspectiva se faz importante também no planejamento de atividades para o público infantil, devido à necessidade de assegurar a participação efetiva e o protagonismo das crianças.

Primeiramente, foram expostas possibilidades do uso da tecnologia de forma lúdica, atrelada aos conceitos da sociologia da infância na aprendizagem das crianças, levantando questionamentos sobre a oportunidade de sua participação dentro de espaços coletivos de aprendizagem. A partir disso, foi ressaltada a importância de se ter um contato inicial com a materialização de instrumentos (também os tecnológicos), pois acredita-se numa maior contribuição de experiências significativas ao estimular suas produções nesse ambiente lúdico.

Paralelamente a isso, foi indicada a metodologia de trabalho do LIPEI, com o propósito de contextualizar a visão do grupo sobre essa

temática, focando o uso da tecnologia. O grupo do LIPEI traz, em seus encontros, estudos de *softwares* utilizados com o propósito de cativar a criatividade das crianças e de aguçar a exploração de suas funcionalidades, permitindo, assim, que elas atuem como agentes de solução de problemas.

Destaca-se que todas as vivências nos encontros do LIPEI foram realizadas de forma colaborativa (e lúdica), visto que os integrantes puderam contribuir com suas ideias durante a organização das oficinas. Essa mesma forma de interação será preservada nas atividades propostas às crianças, uma colaboração mútua na qual elas tornam-se protagonistas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012 (Série legislação, n. 83).
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância.** São Paulo: Artmed, 2011.
- COSTA, M. K. S.; BONA, V. Estado do conhecimento acerca da participação infantil em trabalhos acadêmicos publicados em eventos nacionais. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras, v.1, p. 1-17, 2020.
- CRUZ, S. H. V. Apresentação. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 11-31.
- IGNACHEWISCK, I. O Lúdico na formação do educador. In: ROSA, A. (org.). **Lúdico e alfabetização.** Curitiba: Juruá, 2003, p. 81-85.
- MASTROCOLA, V. M. **Doses Lúdicas: Breve Textos Sobre o Universo dos Jogos e Entretenimento.** São Paulo: Independente, 2013.
- PATZLAFF, G. B. **A relação entre a infância, o brincar e o uso das tecnologias.** 2015. Monografia (Especialização em Mídias na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Trad. Dirceu Accioly Lindoso; Rosa M. Ribeiro da Silva. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.
- PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia [online]**, v. 17, p. 311-320, 2007.
- PRENSKY, M. **Digital game-based learning**. New York: McGraw-Hill, 2001.
- RAVASIO, M. H.; FUHR, A. P. O. Infância e tecnologia: aproximações e diálogos. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 220-229, 2013.
- REATEGUI, E. Interfaces para Softwares Educativos. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 1-10, 2007.
- RHODEN, S. A pesquisa com crianças: a criança como sujeito de pesquisa. **Seminário Nacional de Arte e Educação**, n. 23, p. 410-417, 2012.
- SANTOS, L. M. A.; TAROUÇO, L. M. R. A importância do estudo da teoria da carga cognitiva em uma educação tecnológica. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 1-9, 2007.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004, p. 9-34.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997, p. 9-30.
- SILVA, C. F.; RAITZ, T. R.; FERREIRA, V. S. Desafios da sociologia da infância: uma área emergente. **Psicologia e Sociedade**, Recife, v. 21, n. 1, p. 75-80, 2009.
- SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**, v. 12, n. 13, p. 50-64, 2005.
- TOMÁS, C.; FERNANDES, N. A. Participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. In: MAGER, M. et al. (orgs.). **Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados**. EDUEM: Maringá, 2011, p. 251-272.

- VALCACIO, E. S. V. **O Brincar e a Tecnologia**: as modificações das brincadeiras tradicionais e as influências tecnológicas na escola. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.
- VALENTE, J. A. **O computador na Sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.
- VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ZIN, B. **Tecnologias digitais na educação infantil**: auxiliando a aprendizagem através da ludicidade. Chapecó: UFSS, 2014.



5. REFLEXÕES SOBRE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA NA UFPE PARA A DIFUSÃO DA LIBRAS NO INSTAGRAM E NO YOUTUBE

José Arnor de Lima Júnior¹, Adriana Moreira de Souza Corrêa²

INTRODUÇÃO

Nos primeiros meses de 2020, vivenciamos a mudança de práticas sociais em função da pandemia gerada pelo (Sar-Cov-2) Covid-19, um vírus de alta transmissividade e mortalidade que ataca o sistema respiratório (GAYER, 2020). Entre as medidas tomadas pelo governo (estadual e federal), para contenção do vírus, destacamos o isolamento social, orientado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e, no Brasil, ratificado pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), por meio da Recomendação nº 27/2020 (BRASIL, 2020a), desde março de 2020.

No âmbito do Ministério da Educação, a adoção dessa medida trouxe o ensino remoto como alternativa pedagógica em função da impossibilidade de funcionamento das instituições educacionais para evitar aglomerações. Essa proposta foi orientada por documentos

1 Professor de Libras, da Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE/Brasil, e-mail: arnorjr_brasil30rn@hotmail.com;

2 Professora de Libras do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras-PB/Brasil, e-mail: adriana.korrea@gmail.com;

como a Portaria nº 373 (BRASIL, 2020b) e, posteriormente, pela Portaria nº 544 (BRASIL, 2020c).

No tocante às universidades, essa medida se tornou um desafio aos educadores que atuavam no âmbito presencial, que se utilizavam de métodos, técnicas, estratégias e procedimentos relativos às interações síncronas e em um espaço físico compartilhado por docentes e discentes. Esse desafio se tornou ainda maior quando refletimos sobre as três vertentes de atividades que são oferecidas pelas universidades públicas brasileiras: o ensino, a pesquisa e a extensão. Esse tripé está previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e fundamenta as ações da universidade que precisaram ser reorganizadas em função da necessidade de implementação do ensino remoto.

De acordo com Santos, Rocha e Passaglio (2016), as ações extensionistas são compreendidas como atividades acadêmicas que visam integrar a universidade e a sociedade e podem ser realizadas sob diversas formas, a exemplo de projetos, cursos, eventos e publicações. Contudo, no período de isolamento social, no qual as atividades educacionais foram mediadas por tecnologias digitais, os docentes e discentes das universidades brasileiras precisaram buscar outros espaços para mobilizar ações de interlocução com a comunidade e, entre esses espaços, as redes sociais se configuraram como um *locus* propício para atividades de difusão de conhecimento.

Diante disso, o capítulo em tela apresenta a experiência extensionista realizada por dois docentes e quatro discentes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) visando: 1) a criação do perfil do *Instagram* @libras_uupe; 2) a produção de conteúdo sobre Libras para ser disponibilizado nessa rede social; 3) a oferta de dois minicursos, no *YouTube*, sendo um deles sobre Libras e o outro sobre acessibilidade.

A produção desses textos digitais requer dos participantes formas de interagir e produzir conteúdo composto por múltiplas linguagens, em mídias digitais, com características diversas e para públicos variados. Nessa perspectiva, analisamos a produção dos conteúdos elaborados e disponibilizados no *Instagram* e no *YouTube* tendo como embasamento desse capítulo os novos estudos do letramento, através das lentes de autores como Soares (2009), Rojo (2012) e Ribeiro (2018).

Trata-se, portanto, de um Relato de Experiência, que, para Daltro e Faria (2019), visa analisar situações singulares em busca de desvelar fenômenos historicamente situados. Metodologicamente, se configura em uma pesquisa documental que gera um texto predominantemente descritivo, com dados analisados em uma abordagem qualitativa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

O capítulo em tela está dividido em quatro seções: a primeira indica os direcionamentos no texto (a introdução); a segunda aborda a extensão universitária e suas implicações e, em seguida, trata da experiência relatada neste escrito em duas perspectivas – a criação do perfil do projeto no *Instagram* e do canal dessa ação no *YouTube*; a terceira faz uma análise dos aprendizados construídos durante a ação; e a quarta traz as considerações finais acerca do que foi aprendido na ação e na construção do texto.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DE LIBRAS NA UFPE

A universidade pública brasileira, em suas ações educativas, organiza as atividades propostas para formação discente em atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, e, neste capítulo nos detemos nesta última.

Santos, Rocha e Passaglio (2016) conceituam a extensão universitária como uma atividade oferecida pela academia que visa integrar a pesquisa e o ensino (teoria e a prática) de maneira que esses pilares da educação superior subsidiem o intercâmbio entre a sociedade e a universidade. Os autores acrescentam que:

A extensão proporciona na academia a geração de novos conhecimentos, a criação de novas modalidades de pesquisa, além da integração entre teoria e prática. Já na sociedade permite uma melhor percepção dos problemas sociais, econômicos e políticos (SANTOS; ROCHA; PASSAGLIO, 2016, p. 24).

Diante do exposto, notamos que a extensão universitária pode promover uma análise da realidade e a busca, na teoria, por alternativas aos problemas e barreiras encontradas na prática. Essa análise para a ação (como chamaremos a extensão neste escrito), pode contribuir para a formação do licenciando e do bacharel, em especial, no período marcado pela pandemia gerada pela Covid-19, que modificou os espaços de socialização e aprendizado de grande parte dos brasileiros, entre eles os usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em outras palavras, as interações que antes eram realizadas presencialmente passaram a ocorrer diante das telas e mediadas pela cultura digital.

A Libras é uma língua expressa na modalidade visual e recebida de modo gestual, utilizada pelas comunidades surdas do Brasil

(BRASIL, 2002), por isso as ações relacionadas a esse sistema linguístico foram otimizadas nas redes sociais, em especial naquelas que dispõem de ferramentas que permitem a interação por meio da imagem em movimento. O potencial desses espaços digitais para a promoção da visibilidade da Libras é relatado há mais de uma década em escritos como os de Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011) e Pinheiro (2011), contudo, no último ano (2020) notamos que o consumo de informações e as relações com a Libras nos espaços digitais se modificaram: a exemplo do uso da interpretação para a Libras presente em um número cada vez maior de atividades de ensino e lazer divulgados nessas redes.

Ressaltamos que o ensino dessa língua como disciplina está previsto na Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), ao reconhecer que a Libras precisa ser ofertada como componente curricular obrigatório nas licenciaturas, cursos de fonoaudiologia, educação especial e formação para o magistério (BRASIL, 2005). No mesmo documento é orientado que os demais cursos ofereçam esse componente curricular como optativo, com vista a promover a difusão da Libras na universidade e em outros espaços sociais e profissionais.

Na UFPE, a disciplina é ofertada no Centro de Educação (CE), *campus* Recife, desde 2010, e, atualmente, conta com cinco professores: dois surdos e três ouvintes. O CE oferta a disciplina de Libras para todos os cursos e esse componente curricular traz na ementa discussões sobre história da comunidade surda, comunicação em Libras, especificidades da escrita do surdo e o trabalho do intérprete (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2020b).

Além das atividades de ensino, são realizadas ações voltadas para a pesquisa (visando ampliar a produção de conhecimento sobre o surdo e a sua língua), e atividades de extensão (que se propõem a dar visibilidade para a sociedade ouvinte de questões sobre a Libras e acerca dos seus usuários).

No período da pandemia da Covid-19 os docentes de Libras da UFPE participaram de diversos eventos científicos *on-line* para tratar sobre a Libras, a exemplo de seminários e palestras, que foram divulgadas no perfil do *Instagram*: @ieel_libras. Diante dessas vivências esses educadores aprenderam sobre o ensino em mídias digitais e se organizaram para realizar atividades no formato digital.

Entre as diferentes ações realizadas no período supracitado destacamos, neste escrito, o projeto intitulado “Destruindo muros e construindo pontes: a disseminação da Libras a toda a UFPE”, realizado no período de outubro a dezembro de 2020, que contou com a

colaboração da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc) da referida instituição.

Esse projeto foi desenvolvido com o objetivo de criar um espaço de divulgação de sinais da Libras e assim proporcionar aos estudantes, demais docentes e funcionários, conhecimentos sobre o surdo e os sinais da Libras, de maneira a possibilitar a interação entre surdos e ouvintes, na UFPE e em outros espaços nos quais eles interagem com surdos.

A relevância da extensão para o estudante universitário pode ser observada na afirmação de Santos, Rocha e Passaglio (2016, p. 25), quando dizem que: “A extensão aparece então como mecanismo que leva o aluno a participar e a buscar ações e soluções para o contexto social e, diante deste contexto, atuar, experimentar, conhecer e conviver de forma cívica e responsável”.

O projeto supracitado foi efetivado por meio da criação de conteúdos para o perfil @libras_ufpe no *Instagram*, e a promoção de cursos planejados para ocorrer em uma sala virtual – através do *Google Meet* – mas que, em função da demanda de inscritos, foi necessário ser reorganizado para transmissão no *YouTube* a fim de atender aos interessados.

Para a organização das atividades, os dois professores da UFPE que foram os idealizadores do projeto compuseram a equipe de trabalho que, além deles, contou com quatro alunos/colaboradores: três bolsistas (dois do curso de Pedagogia e um de Nutrição) e um voluntário (do curso de Ciências Biológicas). As bolsas foram custeadas pela Proexc através do Edital Pibexc 01/2020, que oferece apoio financeiro a programas e projetos de extensão e/ou de pesquisa-ação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, 2020a).

Os critérios para os alunos se candidatarem a participar do projeto foram: ter conhecimento básico de Libras, de maneira a propor conteúdos nessa língua e interagir com os professores surdos; e dispor de conhecimentos sobre a edição de vídeos e produção de conteúdo para mídias digitais (cartazes, vídeos, entre outros).

As atividades propostas foram organizadas em três momentos: 1) pesquisa de referencial teórico, discussão e planejamento das atividades propostas; 2) produção de vídeos pelos docentes e edição/diagramação pelos discentes; 3) disponibilização do material produzido para a comunidade por meio do perfil *Instagram* ou dos cursos promovidos no *YouTube*.

Para a seleção do referencial teórico e estudo dos sinais que seriam apresentados em cada postagem do *Instagram* e nos minicursos

foram realizadas reuniões quinzenais de planejamento através do *Google Meet*. Nessas reuniões, os alunos/colaboradores dirimiam as dúvidas sobre o material disponibilizado pelos docentes, organizavam o calendário de postagens e produziam o esboço dos materiais a serem publicados.

Os alunos que atuaram como colaboradores do projeto tinham sido monitores dos professores/coordenadores em semestres anteriores, portanto, tinham domínio de Libras o suficiente para interagir com esses docentes surdos sem a mediação do tradutor intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILSP), que é um profissional que realiza a tradução ou interpretação de situações comunicativas envolvendo surdos e ouvintes usuários das referidas línguas (BRASIL, 2010).

Para fins de favorecer a compreensão do leitor, a seguir apresentaremos, separadamente, as ações desenvolvidas no projeto em tela que são as postagens no *Instagram* e os cursos ofertados pelo *YouTube*.

Criação de conteúdo para o perfil no *Instagram*

A primeira atividade que iremos destacar é a organização do perfil para o *Instagram*. Al-Bahrani e Patel (2015) afirmam que o *Instagram* é uma rede social de fácil usabilidade que desperta grande interesse entre os jovens. Logo, consideramos que se constitui uma alternativa para a propagação de informações diversas, entre elas sobre as minorias linguísticas que se utilizam desse espaço digital, como os surdos.

Destacamos que utilizamos o termo surdo a partir de uma vertente que considera a língua de sinais como artefato de identificação e divulgação da cultura. Assim, conforme destaca o Decreto nº 5.626, no Art. 2º, a:

[...] pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005).

Desse modo, imersos em uma cultura que percebe o mundo pela visualidade, os surdos têm mais facilidade de interação em redes sociais que favorecem a transmissão e consumo de informações através de cartazes, vídeos e texto, como ocorre no *Instagram*.

O *Instagram* é uma rede social de compartilhamento de fotos, vídeos que dispõe de diferentes funcionalidades, dentre as quais destacamos quatro delas: 1) o *Feed*, espaço de publicação acessível a todos os seguidores do perfil (no caso de perfis privados) ou todos os usuários da rede social (nos perfis públicos); 2) *Stories*, publicações que podem ser visualizadas até 24h depois da postagem ao clicar na imagem do perfil; 3) Destaques, que são as publicações inicialmente criadas para os *Stories* e que, a critério do administrador do perfil, são transformadas em Destaques. Nessa função, os *Stories* ficam salvos permanentemente e, desse modo, são acessados ao clicar nos círculos logo após a descrição do perfil. 4) *Inbox* é um espaço no qual pessoas ou grupos podem dialogar de maneira privada, enviando mensagens por meio de texto, áudio ou vídeos (SILVA; GADELHA; CORRÊA, 2020).

Conforme explicam Barbosa et al. (2017, p. 25), o *Instagram* configura-se como:

[...] um espaço online no qual os discentes possam criar os seus próprios conteúdos e colaborar com os colegas, aprendendo, assim, a nova língua, com os seus aspectos culturais, e formando redes de aprendizagem e de conhecimento.

Diante do exposto, acreditamos que a produção de um perfil para abordar conteúdos sobre o surdo e a Libras pode ser produtivo para proporcionar visibilidade à temática, ampliando as possibilidades de interação entre surdos e ouvintes.

Nesse processo, primeiramente, foi criada uma imagem para identificar o perfil do projeto no *Instagram* conforme visualizamos na Figura 1.

O termo em Libras foi criado a partir de dois outros sinais, produzidos com ambas as mãos e que, na sua composição, apresentam relação de dominância. Quadros e Karnopp (2004), baseadas nos estudos de Battinson (1978) apresentam duas restrições para composição do sinal em língua de sinais: 1) a simetria, que ocorre quando as duas mãos apresentam a mesma forma/configuração de mãos; 2) a dominância, quando as mãos apresentam configurações de mãos distintas e uma serve de apoio à outra.

Figura 1 – Logo criada para identificar o projeto



Fonte: Instagram, 2021.

Notamos, na primeira parte do sinal representado pelas imagens em vermelho e azul, que a imagem em vermelho corresponde à parte do sinal que identifica a instituição UFPE, e o sinal em azul corresponde ao *Instagram*. O segundo sinal representa a Libras, a língua de sinais utilizada nos centros urbanos brasileiros, e está representada na imagem nas cores verde e amarelo.

Na Figura 2 apresentamos os sinais da UFPE, e na Figura 3, o sinal de *Instagram* em Libras, de maneira que possamos identificar a relação da composição desse sinal pelos docentes surdos. Ressaltamos que alguns sinais podem apresentar variações regionais, pequenas mudanças, expressas em vocábulos ou significados comuns a usuários de determinada região.

Figura 2 – Sinal UFPE



Fonte: Arquivo dos autores.

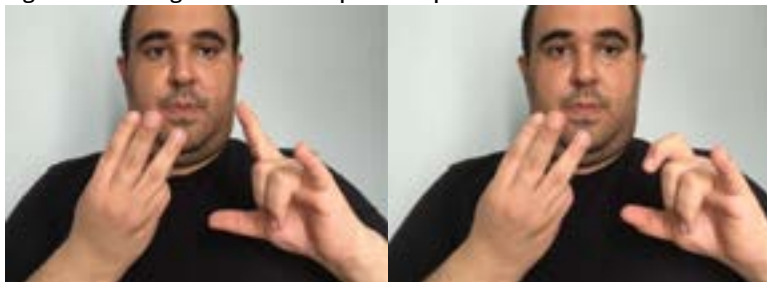
Figura 3 – Sinal Instagram



Fonte: Arquivo dos autores.

No processo de produção desse neologismo (novo sinal) em Libras houve a perda de parte do sinal da UFPE, pois uma das mãos foi utilizada para representar o sinal UFPE e a outra o sinal do *Instagram*, como podemos identificar na Figura 4.

Figura 4 – Neologismo criado na primeira parte do sinal



Fonte: Arquivo dos autores.

Após a construção do sinal em Libras, que denominaria a ação, foi necessário providenciar o seu registro. Para isso foi firmada a parceria

com um estudante surdo do curso de computação da UFPE que realizou a produção gráfica do sinal. Desse modo, podemos afirmar que a ação contou com a participação de outros estudantes, além dos bolsistas e do voluntário.

No ensino remoto, com o modo de interação presencial substituído pelas telas/mídias digitais, o contato entre os envolvidos na construção do conhecimento precisou ser repensado. Nessa perspectiva, novas práticas de leitura e de escrita (SOARES, 2009), os letramentos foram requeridos em função desse novo formato interativo mediado pelas telas (de computadores e dispositivos móveis) e que podem ser observados nas produções que utilizam tipos de letras diversos, cores, imagens, vídeos em recursos que se destacam pela criatividade e adequação a cada mídia digital.

De acordo com Ribeiro (2018), isso se configura em uma forma de pensar e produzir conteúdo que é característica da cibercultura e tem o seu escopo nesses elementos que perpassam as relações sociais na atualidade. A autora explica que a cibercultura ou cultura digital compreende a construção de um *ethos*, ou seja, um modo de agir e pensar que orienta as seleções de conteúdo, estrutura, vocabulário, interação entre outros aspectos envolvidos na comunicação humana e em outras práticas sociais mediadas pela linguagem.

Notamos, na Figura 5, a imagem da descrição e organização do perfil @libras_ufpe criado no Instagram como atividade do projeto.

Na Figura 5 notamos que o perfil @libras_ufpe se caracteriza como uma ação de extensão no Instagram e traz como objetivo disseminar a Libras na UFPE. De acordo com a descrição, trata-se de uma ação ofertada por docentes vinculados ao Centro de Educação da referida universidade e recebe o incentivo da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura.

Ainda na descrição do perfil (Figura 5), também conhecida pelos usuários dessa rede social como “bio”, identificamos o link de uma página do YouTube que dispõe de outros conteúdos sobre a temática

Figura 5 – Informações iniciais sobre o perfil @libras_ufpe



Fonte: Instagram, 2021.

abordada no perfil, demonstrando, assim, que se trata de um projeto que envolve diferentes mídias digitais.

Identificamos, abaixo da descrição (bio) (na Figura 5), três círculos que correspondem aos Stories que foram agrupados e transformados em Destaques. São eles: Feliz Natal 2020; Vamos aprender?; e 7.14. O primeiro traz vídeos em Libras nos quais os participantes do projeto realizam as felicitações de Natal. Esse agrupamento é formado por sete vídeos, legendados para o português, que foram editados pela versão gratuita do aplicativo Made With Viva Video.

O segundo agrupamento (Destaque) é composto por quatro vídeos que funcionam como avisos/chamadas para que os seguidores do perfil acessem os vocabulários em Libras disponibilizados no Feed.

O terceiro Destaque é denominado 7.14 e traz informações (seis cartazes) sobre o IV Seminário de Educação de Surdos e Libras, um evento realizado entre os dias 21 e 25 de setembro de 2020 e que teve a UFPE como uma das organizadoras. Esse destaque visou informar e convidar os seguidores do perfil a participarem dessa ação, bem como compreenderem as percepções dos surdos sobre diferentes temáticas.

Ainda na Figura 5 podemos observar que em 17 de fevereiro de 2021 o perfil @libras_ufpe contava com 24 postagens no Feed e 988 seguidores. Contudo, por se tratar de um perfil público, o alcance das mensagens produzidas pode ter sido maior que o número de seguidores, tendo em vista que essa contagem desconsidera os usuários do Instagram que visualizaram a página, mas não a seguem.

Analisando o perfil, identificamos que as postagens compreendem avisos, cartazes, vídeos entre outros que apresentam recursos multimodais. De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996), o texto multimodal se caracteriza pela expressão de uma mensagem utilizando mais de um código semiótico. Nesse sentido, Medeiros (2014, p. 591) acrescenta que:

Isso nos leva a entender que não se caracteriza como multimodal apenas o texto que contém imagens, gráficos, tabelas etc. Palavras, espaçamentos de parágrafos e linhas, títulos, cores, caixa alta, enfim, elementos por vezes tomados como invisíveis ou transparentes, na verdade não o são. Podemos ter a imagem no sentido estrito, mas também o verbal como imagem, ou seja, diagramação, paragrafação, fundo colorido, leiaute, não são mera organização, produzem sentidos.

Assim, os textos publicados nessa rede social são caracterizados pela expressão multimodal produzida em mídias digitais, o que não quer dizer que o texto escrito é destituído de marcas de multimodalidade. Contudo, neste escrito, focaremos nos modos de produção de textos para mídias digitais.

Em continuidade às descrições caracterizadas nesse perfil, notamos, na Figura 6, os tipos de postagens multimodais realizadas.

No momento de produção dos recursos para o Instagram os docentes surdos gravaram glossários em Libras e os alunos colaboradores realizaram o trabalho de edição, diagramação e legendagem para a Língua Portuguesa dos conteúdos a serem disponibilizados de modo que se tornassem acessíveis a seguidores do perfil que fossem surdos ou ouvintes.

Figura 6 – Postagens do perfil



Fonte: Instagram, 2021.

As publicações fazem referência a um link de uma notícia publicada em junho pela Assessoria de Comunicação da UFPE que traz algumas informações sobre o projeto, como podemos observar ao acessar o endereço: https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/projeto-de-extensao-da-ufpe-amplia-acesso-ao-aprendizado-de-libras-por-meio-do-instagram/40615.

A segunda postagem informa as modalidades que seriam utilizadas para interação com o público: *Feed*, com imagens e vídeos de menos de 1min., e caso ultrapassassem esse tempo seriam salvos na função IGTV, que permite vídeos mais longos; os *Stories* e Destaques foram utilizados para tirar dúvidas dos seguidores.

Das 24 publicações, 11 são imagens, entre elas: a logo do projeto que mostramos na Figura 1, as informações sobre essa proposta extensionista, apresentação dos docentes que coordenaram a ação, informações sobre cursos e outros, e uma imagem contendo o alfabeto manual. Chamamos de alfabeto manual a representação das letras do alfabeto (GESSER, 2009) e esse recurso, nas línguas de sinais funciona como uma estratégia de interagir com os aprendizes da Libras quando eles não conhecem determinando

sinal ou em informações em que não há um sinal específico em determinada língua de sinais.

Os conteúdos em Libras disponíveis para acesso no *Instagram* são: alfabeto manual, números, espaços e serviços da UFPE e cores. Além desses há um vídeo que não foi produzido pelo grupo, mas foi selecionado para ser divulgado nesse perfil, pois traz referências às características da pessoa surda.

Os vídeos produzidos pela equipe desse projeto de extensão foram editados de diferentes formas: somente com Libras, quando se tratava de felicitações relativas ao dia do surdo; vídeo em Libras e legenda em língua portuguesa; ou vídeo em Libras, legenda e áudio em Português. Nesses vídeos as legendas e o áudio correspondiam à mesma informação, logo, o texto foi produzido de maneira bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) e de forma multimodal (áudio legenda). Os vídeos que objetivavam apresentar os sinais dos espaços e serviços da UFPE contavam ainda com uma imagem representativa envolvendo a imagem que deu origem a cada sinal.

Ressaltamos que os conteúdos postados no *Feed* podem ser revisitados pelos participantes das oficinas que compuseram o projeto ou interessados em aprofundar os conhecimentos sobre Libras e sobre o surdo em qualquer momento. Desse modo, destacamos que o período de vigência do projeto foi finalizado, mas os recursos criados continuam dirimindo dúvidas das pessoas que têm contato com os conteúdos.

Na sequência, abordamos os cursos que foram ofertados para ampliar as discussões sobre a Libras.

Minicursos sobre Libras no YouTube

No projeto em tela foram ofertados dois minicursos de Libras organizados pelos docentes surdos da UFPE e os estudantes/colaboradores. Os cursos aconteceram nos dias 09 e 11 de dezembro de 2020 e foram organizados da seguinte forma: o primeiro teve como tema “Introdução à Libras, um olhar sobre uma nova língua” e foi ministrado por um professor e colaboradores (uma estudante de Pedagogia e um aluno de Nutrição); o segundo, intitulado “Práticas de acessibilidade: os desafios da comunidade surda no âmbito educacional” foi ministrado por um professor surdo e um estudante/colaborador que cursa licenciatura em Geografia.

Nas Figuras 7 e 8 identificamos os cartazes representativos de cada minicurso que estão publicados no perfil do *Instagram* e que serviram como capa dos vídeos postados no *YouTube*.

Figura 7 – Cartaz do minicurso 1



Fonte: Instagram, 2021.

Figura 8 – Cartaz do minicurso 2



Fonte: Instagram, 2021.

No primeiro minicurso (Figura 7) foi ensinado o uso do alfabeto manual ou datilológico, os números cardinais e ordinais, os sinais de identificação de serviços e espaços da UFPE, as saudações e os sentimentos. Tratou-se de uma atividade voltada para o conhecimento de Libras. O segundo minicurso, por sua vez, apresentou as especificidades das línguas visuais gestuais, diferenciando-as de outras línguas orais; trouxe explicações sobre as características do registro do surdo em língua portuguesa por ser um usuário desse código linguístico como segunda língua; e elencou recursos de acessibilidade para surdos em diferentes espaços sociais.

Notamos que ao passo que o primeiro minicurso teve um caráter prático, o segundo foi predominantemente teórico. Contudo, em ambos, os saberes sobre as tecnologias e as possibilidades de interação por meio de diferentes gêneros textuais orais e escritos foram requeridos aos organizadores.

Esses minicursos tiveram a duração de, em média, duas horas, e contaram com a mediação do TILSP para promover a acessibilidade entre surdos e ouvintes. Os conteúdos podem ser acessados no canal do *YouTube* denominado Libras Pibexc CE, no link: <https://www.youtube.com/channel/UCcWPxdh0fYy9WUkW7i9tXyA>

Na Figura 9 podemos observar a página inicial do canal do *YouTube* criada para ministração dos minicursos.

Figura 9 – Imagem do canal do YouTube criado para essa ação



Fonte: Universidade Federal de Pernambuco, 2020c.

Notamos, na Figura 9, que o canal conta com 119 inscritos em 19 de fevereiro de 2021, e os vídeos com 317 e 175 visualizações respectivamente. Notamos que os coordenadores e colaboradores do projeto puderam aprender juntos sobre o uso dessa mídia e que a experiência foi produtiva para os colaboradores, tendo em vista que puderam ampliar o conhecimento teórico e prático de Libras, como também para os participantes, em especial aqueles que não teriam disponibilidade de participar dessa ação se fosse realizada de forma presencial.

Esse recurso, que está disponibilizado permanentemente no *YouTube*, pode servir como material a ser analisado e discutido, oportunizando aprendizagens no período após o encerramento da ação.

Aprendizados com as publicações e interações nas mídias digitais

O projeto “Disseminando Libras em toda a UFPE” foi uma iniciativa de docentes surdos que ministram a disciplina de Libras na instituição e buscaram espaços para ampliar as discussões sobre a sua língua e cultura. Em tempos de ensino remoto a equipe de trabalho considerou que as redes sociais e o *site* de compartilhamento de vídeos *YouTube* poderiam contribuir para discutir questões sobre a Libras, o surdo e acessibilidade.

Para isso, os colaboradores precisaram selecionar conteúdos e editá-los com as características de cada mídia e cada formato requerido

para essa mídia. Essas ações requereram letramentos múltiplos para identificar o público de cada espaço digital e as possibilidades de produção de conteúdo para atender ao objetivo proposto no projeto. Além disso, oportunizaram aos estudantes vivenciar práticas de leitura e escritas situadas na cibercultura (RIBEIRO, 2018).

Para a autora, escrever na cibercultura não se restringe a conhecer o assunto ou as funcionalidades de determinado aplicativo para a produção de conteúdo. Requer também realizar a leitura de imagens, compreender a relação entre a imagem e o texto, além de organizar as linguagens disponíveis para favorecer a construção do sentido. Isso porque, na acepção de Ribeiro (2018, p. 71), “o texto, hoje, é muito mais do que a palavra”, envolve uma arquitetura composta por diferentes linguagens. Assim, a construção de cada postagem proporcionou reflexões múltiplas sobre a construção e difusão do texto na contemporaneidade

Além disso, a produção desse perfil por surdos e ouvintes permitiu a integração entre usuários de diferentes culturas e usos diferenciados dessa rede social, contribuindo assim para a ampliação dos aprendizados. Nesse processo, ao passo que o surdo está imerso em uma cultura visual, marcada por artefatos característicos dessa minoria linguística, a qual se denomina de cultura surda, os ouvintes vivenciam práticas da cultura dos ouvintes e, assim, as interações e discussões para a construção do conhecimento foram profícuas para a vivência nessa outra face do letramento: a multiculturalidade (ROJO, 2012).

Na produção de vídeos a discussão sobre as observações acerca da vestimenta do sinalizante, o posicionamento da câmera para filmagem, a seleção e o uso dos aplicativos de legendagem são atividades que somaram ao conhecimento sobre Libras e o surdo, sendo este oriundo dos estudos dos textos e das interações com os professores surdos. Além disso, contribuem para que esses estudantes possam, futuramente, produzir vídeos para uso nos perfis sociais ou para divulgação da sua profissão, mais próximos ao que Batista-Júnior (2008) chamou de letramento inclusivo. Para o autor, o letramento inclusivo envolve as práticas de uso da leitura e da escrita que permitem a compreensão e participação da pessoa com deficiência, logo, o uso de legendas, áudios, imagens favorece o acesso a pessoas com diferentes possibilidades de interação com o conteúdo.

Desse modo, consideramos que a ação proporcionou aprendizados múltiplos aos organizadores da ação e aos participantes das

atividades no que se refere ao conteúdo, à sua organização e à difusão de saberes em mídias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em tela buscou analisar a ação extensionista intitulada “Disseminando Libras em toda a UFPE”, que foi promovida por docentes do Centro de Educação, *campus* Recife da referida instituição.

Analizamos que o projeto supracitado proporcionou a construção de conhecimentos variados para os organizadores (docentes/coordenadores e alunos/colaboradores), bem como para os participantes, que puderam contar com dois espaços de divulgação de conhecimentos sobre Libras.

No âmbito da organização, as atividades realizadas envolveram o aprofundamento teórico, proporcionaram a interação entre surdos e ouvintes, além de ensejarem discussões e a busca por estratégias que favorecessem a produção de conteúdos em mídias digitais. Esses conhecimentos de divulgação de informação nesses espaços digitais promoveram a busca e a seleção de aplicativos de edição e de organização das transmissões no *YouTube* e no *Instagram*: duas plataformas que, por permitirem a divulgação de imagens (estática e/ou em movimento), favorecem o acesso à informação pelas pessoas surdas.

No mesmo sentido, estimulam a discussão de recursos informacionais ou educativos que se utilizem de diferentes recursos para atender as necessidades de interação com o conhecimento que são características de diferentes grupos sociais, a exemplo de Libras, legendas e áudio. Diante disso, esse projeto pode contribuir com a construção de textos em mídias sociais que favoreçam as interações no âmbito pessoal e para a divulgação dos serviços oferecidos pelos estudantes após a conclusão da graduação. Aos docentes pode contribuir para ampliar os espaços de construção de conhecimento na prática educativa, seja em atividades de ensino, seja na pesquisa e/ou extensão.

Neste sentido, ressaltamos que foi uma iniciativa profícua na qual os resultados revelam a construção de saberes múltiplos e que podem contribuir para a difusão de situações de uso da leitura, bem como com interações presenciais com caráter mais inclusivo.

Para desdobramentos futuros pretendemos analisar a relação da construção de conhecimentos sobre Libras e sobre acessibilidade com outras atividades e/ou redes sociais.

REFERÊNCIAS

- AL-BAHRANI, A.; PATEL, D. Incorporating Twitter, Instagram, and Facebook in Economics Classrooms. **The Journal of Economic Education**, v. 46, n. 1, p. 56-67, 2015. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1080/00220485.2014> Acesso em: 16 fev. 2021.
- BARBOSA, C. *et al.* Utilização do Instagram no ensino e aprendizagem de português língua estrangeira por alunos chineses na Universidade de Aveiro. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, v. 16, n. 1, p. 21-33, 2017. Disponível em: <https://relatec.unex.es/article/view/2936/2000> Acesso em: 16 fev. 2021.
- BATISTA-JÚNIOR, José Ribamar Lopes de. **Os discursos docentes sobre inclusão de alunas e alunos surdos no ensino regular: identidades e letramentos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm Acesso em: 14 fev. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 14 fev. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm Acesso em: 14 fev. 2021.
- BRASIL. **Recomendação nº 27**, de 22 de abril de 2020a. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/1132-recomendacao-n-027-de-22-de-abril-de-2020> Acesso em: 6 fev. 2020.
- BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020b. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais

enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020c. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> Acesso em: 12 fev. 2021.

DALTRO, Mônica Ramos.; FARIA Anna Amélia de. **Relato de experiência**: Uma narrativa científica na pós-modernidade. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015> Acesso em: 16 fev. 2021.

GAYER, Eduardo. OMS reforça proposta de isolamento social contra coronavírus, mas diz que é preciso fazer mais. O Estado de São Paulo [online]. São Paulo, Saúde, 26 de março de 2020. Disponível em: <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,oms-reforca-proposta-de-isolamento-social-contra-coronavirus-mas-diz-que-e-preciso-fazer-mais,700032494762020> Acesso em: 12 fev. 2021.

GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produção, circulação e consumo da literatura surda brasileira. In: **Cultura Surda na Contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Reading images: the grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

MEDEIROS, Zulmira. Gêneros, multimodalidade e letramentos. RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 581-612, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n3/a05v14n3.pdf> Acesso em: 16 fev. 2021.

- QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PINHEIRO, Daiane. *Produções surdas no YouTube: consumindo cultura*. In: *Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.
- ROJO, Roxane. *Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, Roxane.; MOURA, Eduardo. (org.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, João Henrique de Sousa; ROCHA, Bianca Ferreira; PASSAGLIO, Kátia Tomagnini. *Extensão Universitária e Formação no Ensino Superior*. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**. v. 7, n. 1, p. 23-28, jan./jul., 2016.
- SILVA, Egle Katarinne Souza; BATISTA, Alanna Gadelha; CORRÊA, Adriana Moreira de Souza. *Redes Sociais e convite à pesquisa: uma aproximação necessária*. In: CASTRO, Paula Almeida de (Org). *Educação como (Re)existência: mudanças, conscientização e conhecimentos*. Editora Realize: Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74138> Acesso em: 19 fev. 2021.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Disciplina: **PO494 – Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais – Libras**. 2020a. Disponível em: <https://siga.ufpe.br/ufpe/index.jsp> Acesso em: 19 fev. 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Edital PIBEXC nº 06/2020b. Disponível em: https://www.ufpe.br/documentos/38978/2576402/Edital+06-2020+-+Edital+Pibexc+de+Apoio+Financeiro+a+Programas+e+Projetos+de+Extens%C3%A3o+e+Pesquisa-A%C3%A7%C3%A3o_retificado_05_05_20.

pdf/1ad69761-1987-4a63-8192-de88cafee618 Acesso em: 14 fev. 2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto de extensão da UFPE amplia acesso ao aprendizado de Libras por meio do Instagram**. 2020c. Disponível em:

https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/dlhi8nsr-z4hK/content/projeto-de-extensao-da-ufpe-amplia-acesso-ao-aprendizado-de-libras-por-meio-do-instagram/40615 Acesso em: 14 fev. 2021.



6. MARCAS EMOCIONAIS NOS DOCENTES EM TEMPOS DE PANDEMIA

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO EMOCIONAL

Janaina Maria de Souza Oliveira Melo¹, Tatiana Rodrigues
Cavalcante dos Santos², Aurino Lima Ferreira³

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Com a chegada da pandemia reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o coronavírus, a sociedade de consumo “acelerada” e movida pelo imediatismo, viu-se tendo que lidar com outras prioridades como a busca pela vida, pela saúde e proteção individual e coletiva, pois em que pese o negacionismo (CAPONI, 2020; CRIPPA 2020), o vírus impactou a vida de todos, em especial criou um desafio para o campo educacional com o fechamento das escolas e a abertura do ensino virtual.

- 1 Concluinte do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. janamso@gmail.com.
- 2 Concluinte do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. tatiana24rodrigues90@gmail.com.
- 3 Professor do Departamento de Psicologia e Orientação Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, tendo sido orientador do primeiro autor deste artigo. E-mail: aurinolima@gmail.com.

O novo coronavírus foi divulgado em 31 de dezembro de 2019, com o primeiro foco identificado em Wuhan, na China, onde deu início à propagação de pessoa a pessoa. Devido ao seu teor de periculosidade, a Organização Mundial da Saúde (OMS) já declarava emergência de importância internacional, contudo não se previa o imenso impacto que teria no campo educacional.

A Covid-19, causada pelo SARS-Cov-2, se alastrou de forma devastadora e global, causando muitas mortes em todo o mundo, por isso a OMS decretou estado de pandemia. Ao mesmo tempo em que a doença se alastrava, deu-se início à busca de informações e de soluções para amenizar o risco de contaminação causada pelo vírus. A transmissão ocorre, de acordo com o Ministério da Saúde, através do aperto de mãos contaminadas, gotículas de saliva, espirro, tosse, catarro e por objetos ou superfícies contaminadas. E como o coronavírus se propagou rapidamente, a medida adotada foi o distanciamento social.

Porém, essa medida trouxe diversos impactos sociais, entre eles o cancelamento das atividades presenciais nas escolas em todo o mundo. De acordo com pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas⁴, “no Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas. No mundo, esse total soma 64,5% dos estudantes, o que, em números absolutos, representa mais de 1,2 bilhão de pessoas, segundo dados da UNESCO.”

Esse contexto provocado pela pandemia fez com que gestores, através da Portaria nº 345/2020 do Ministério da Educação, colocassem em prática a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem as ferramentas tecnológicas, capazes de dar continuidade ao ano letivo. Dessa forma, se fez necessário que docentes inovassem o processo de ensino a distância.

Nesse cenário surgiram diversos desafios, pois além de ter que estimular os estudantes com essa nova forma de “ensino”, teriam que dominar, de forma célere, o manuseio dessas tecnologias, o que se tornou muito angustiante. Os docentes precisaram passar por um momento de adaptação forçada, e muitos não estavam preparados para a inclusão dessas ferramentas em suas atividades, o que levou a um desgaste emocional imensurável. Muitas vezes, por não conseguirem os objetivos propostos, esses profissionais acabaram adoecendo,

4 FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Educação escolar em tempos de pandemia. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso dia: 13/10/2020 às 20:24.

e o que era para ser um processo eficaz que amenizasse os impactos terminou sendo algo até mesmo torturante para muitos.

Na reportagem publicada no dia 30 de agosto de 2020, intitulada: “Sobrecarregados pelo ensino remoto, professores podem adoecer em massa, alerta psicóloga”, escrita por Cecília Emiliana⁵, os docentes relataram que tiveram que correr atrás de se aperfeiçoar na área de informática, assistindo tutoriais pelo YouTube, aprendendo sobre iluminação e outras ferramentas para melhorar a qualidade do ensino remoto. O tempo gasto na frente do computador, aprendendo, ensinando, e com as reuniões escolares, é superior à carga horária oficial de trabalho, causando exaustão, tensão e estresse.

Além de toda a mudança na parte profissional, os docentes tiveram que conviver com o isolamento, que para muitos trouxe a solidão, o medo de perder o emprego, o medo de pegar a doença, dentre tantas outras situações que surgiram com a pandemia, e isso se refletiu diretamente na saúde emocional.

Neste contexto, diversas emoções foram desencadeadas. Acontecimentos inusitados e novas rotinas foram introduzidas às pressas, tais como uso de máscaras, álcool em gel, e reuniões a distância passaram a ser a alternativa viável. O pensar, sentir e agir agora precisavam se relacionar de maneira mais intensa, no intuito de preservar a existência. Os docentes se viram diante de muitos questionamentos e desse novo desafio que demanda se aprofundar em suas habilidades emocionais para poder lidar com essa nova realidade, que em nada é “o novo normal”, pois não há parâmetros de comparação e tudo segue como se estivéssemos em estado de guerra.

De acordo com a reportagem de Cecília Emiliana apresentada acima, há o indicativo de que os docentes tiveram que se ajustar “ao novo normal” das aulas remotas, o que acarretou uma jornada de trabalho mais ampla, e uma corrida contra o tempo para adquirir novas técnicas necessárias para essa modalidade. Segundo a repórter, “[...] a sobrecarga tem se refletido na saúde emocional dos docentes de Minas e do Brasil”.

5 EMILIANA, Cecília. Sobrecarregados pelo ensino remoto, professores podem adoecer em massa, alerta psicóloga. Site: Estado de Minas Gerais. Publicada em: 30/07/2020, atualizada em: 03/08/2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/07/30/interna_gerais,1171561/sobrecarregados-pelo-ensino-remoto-professores-podem-adoecer-em-massa.shtml. Acesso dia: 10/08/2020 às 21:44.

Com dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Península⁶⁶, que contou com a participação de 2.400 docentes de todo o Brasil, assumimos neste trabalho que a educação emocional é aquela que contempla a formação integral do ser humano, na qual o educar interliga intimamente as ações, os pensamentos e as emoções com vistas à humanização do sujeito (RHÖR, 2010). Dessa forma, pensar em educação emocional segundo Steiner e Perry (2001), é ampliar os relacionamentos, criar possibilidades de afeto entre os sujeitos, tornar o trabalho cooperativo possível e facilitar o sentido de comunidade.

Apesar de as pesquisas acadêmicas sobre educação emocional terem se ampliado na última década (SALOVEY; SLUYTER, 1999; GARDNER, 1995, 1999, 2005; GOLEMAN, 1999, 2001, 2006; CASASSUS, 2007, 2009; ARANTES, 2015, 2019), trabalhos envolvendo a pandemia e os impactos emocionais nos docentes ainda são muito escassos e, por esta razão, este trabalho contribuiu com reflexões tanto para o docente enquanto ser humano quanto para a sua prática no processo educativo, a fim de proporcionar ferramentas que amenizem esses impactos e, dessa forma, apontar as contribuições da educação emocional no processo de tomada de decisões responsáveis frente às adversidades vividas neste momento crítico da humanidade.

Assim, indagar a experiência dos impactos da pandemia na docência é entender a importância desse acontecimento no desenvolvimento dos docentes com relação ao manejo de suas emoções nos processos de ensino em tempos remotos. Promover o desenvolvimento integral do ser humano é desafiador, por isso é necessário que a educação amplie suas ações a fim de tornar esse desenvolvimento integral e preparar o ser humano para a vida.

Goleman (1995, p. 20) diz que “[...] todas as emoções são, em essência, impulsos para lidar com a vida que a evolução nos infundiu”, ou seja, as emoções ao nosso entender seriam sinais de que algo nos acontece e que precisamos ativar formas criativas de enfrentamento das adversidades que nos afligem.

Desse modo, investigar os impactos emocionais na vida do docente em tempos de pandemia é entender como esse processo afetou o seu trabalho e como a educação emocional é importante no processo de ensino. Assim, algumas questões de pesquisa foram levantadas: como a pandemia afetou o trabalho e o corpo do docente? Quais emoções foram mais mobilizadas durante o período

66 Instituto Península. Pesquisa: Neste momento tão atípico e incerto, como estão os nossos mais de 2,2 milhões de professores? Publicada em: 29/05/2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/como-estao-os-professores-neste-momento-de-crise/>. Acesso dia: 12/09/2020 às 17:50.

de distanciamento social? Que elementos norteadores nos ajudariam a pensar sobre a importância da educação emocional no manejo das emoções desses docentes?

Neste sentido, este trabalho objetivou investigar como os docentes perceberam as marcas emocionais deixadas em seus corpos durante o período de distanciamento social da pandemia covid-19, no intuito de apresentar as possíveis contribuições da educação emocional para o manejo e superação das adversidades.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL: DELIMITANDO UM CAMPO

O ato de educar está repleto de emoções que devem ser conhecidas e trabalhadas, pois quando convivemos com pessoas diferentes de nós, estamos sujeitos a entrar em conflito tanto na esfera macro quanto micro. Logo, de acordo com Casassus (2009), o processo de formação como um sistema de relações organizado e que se baseia na aprendizagem está por conta das emoções.

A educação emocional traz uma nova compreensão do ser humano, pois o que é pessoal se constrói no social, nas relações intra e interpessoais, a partir do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades da dimensão emocional.

Para compreender melhor a educação emocional é necessário aprender sobre as emoções, e que todo ser humano é único e dotado de diversas possibilidades. Somos seres perpassados de emoções que aparecem de acordo com ações externas que influenciam o nosso interior e vice-versa, fazendo com que estejamos continuamente marcados pelo sentir. Segundo Casassus (2009, p. 87):

[...] as emoções são energias vitais. Trata-se de um tipo de energia que os acontecimentos externos aos acontecimentos internos. Por essa qualidade de ligar o externo ao interno, as emoções estão no centro da experiência humana interna e social. São um modo de relação do interno com o externo, de internalização e externalização, unidos por uma energia que é uma disposição para agir. Como acabamos de dizer, as emoções são uma energia vital.

De acordo com a emoção que sentimos são desencadeadas ações que interferem de forma positiva ou negativa na nossa vida como um todo (fisicamente, biologicamente e mentalmente).

Neste sentido é certo dizer que precisamos encontrar o equilíbrio das emoções, para que as ações inerentes a elas não causem danos nas outras áreas de nossas vidas, assim como não causem

transtornos na vida de outras pessoas. A educação emocional entra nesse campo com a finalidade de fazer cada um entender sobre si e assim poder trabalhar onde precisa ser melhorado.

Portanto, a educação emocional tem o propósito de fazer com que os docentes conheçam suas próprias emoções e aprendam a lidar com elas. A partir do momento em que a pessoa se conhece fica mais fácil lidar com as ações que as emoções refletem, assim como facilita a compreensão do outro e proporciona a empatia. Com isso, é aperfeiçoado tanto o seu lado pessoal quanto o social.

Educação Emocional Integral

O estudo que Arantes (2019) traz sobre a educação emocional integral (EEI) diz que a parte “integral” trata da formação humana. Quando tratamos com o ser humano precisamos trabalhar sua completude e sua complexidade. Entender que são singulares, assim como afirma Casassus (2009, p. 44),

Cada pessoa é única, porque é configurada por uma combinação única e complexa. Essa configuração resulta da maneira particular com que cada um enfrenta, estimula e incorpora as experiências que lhe acontecem nas diversas situações em que se encontra ao longo da vida. [...] Nossa autenticidade tem a ver com a fidelidade que temos em relação a nossa originalidade.

Educar pessoas de uma forma integral, mesmo que em tempos de ensino remoto, requer competências que dialoguem com todo o universo que permeia o ser humano. Também é necessário conhecer o aluno para entender quais são suas necessidades e ter um “ambiente escolar” adequado, favorecendo um espaço onde os discentes possam aprender sobre si, compreender o outro e, assim, facilitar o processo de aprendizagem integral. Os objetivos centrais da educação emocional integral, de acordo com Arantes (2019, p. 133) são: “[...] promover a alfabetização emocional, favorecer o autoconhecimento, estimular o autocuidado e facilitar decisões responsáveis.”

Alfabetização emocional é a capacidade de reconhecer e avaliar os seus sentimentos, assim como o do outro. Torna-se necessário porque faz com que o sujeito seja capaz de lidar com suas emoções no seu processo de desenvolvimento.

Autoconhecimento é a capacidade de realizar um mapeamento pessoal, ou seja, praticar a interiorização para o conhecimento

interno. O corpo e a mente precisam estar em conexão para que esse processo ocorra de forma harmoniosa, promovendo a capacidade de um conhecimento melhor sobre si. Aqui podemos transcorrer sobre as habilidades relacionais, pois a partir do momento em que nos conhecemos ampliamos nossas possibilidades de conhecer o outro, e assim estabelecemos uma relação mais saudável das nossas emoções, pois a habilidade relacional nos permite um olhar multifocal, um pensar e principalmente um agir diferenciado.

O autocuidado pode ser entendido como um conjunto de atitudes, gestos e comportamentos que adotamos com o intuito de nos cuidar, buscando atender as necessidades do nosso corpo e mente, demonstrando que somos responsáveis por nossa vida e nosso bem-estar. Por isso exige de nós um senso de responsabilidade e uma atitude gentil com a própria existência. Consequentemente, tem a autogestão que vem a ser definida como devemos agir diante das questões emocionais, e que pode ser caracterizada como intrapessoal (como lidamos com nossas emoções), e a interpessoal (como colaboramos com o outro na compreensão de suas emoções).

A consciência social significa abranger os indivíduos com os quais nos relacionamos e desenvolver junto com eles a valorização dos direitos humanos, a fim de proporcionar interações que sejam harmoniosas para ambas as partes. Em outras palavras, é perceber os sentimentos do outro sem que o mesmo necessariamente precise falar. Por isso, a empatia e a escuta sensível precisam ser praticadas para que possamos, assim, contribuir para a construção de relacionamentos saudáveis.

A tomada de decisão responsável é uma habilidade que envolve tanto a razão quanto a emoção, pois é a partir dela que fazemos escolhas construtivas sobre o comportamento pessoal e as interações sociais. Portanto, a tomada de decisão consiste em o indivíduo controlar suas emoções em prol de uma justa decisão, favorecendo a si mesmo e ao grupo.

CAMINHOS TRAÇADOS

Esta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e exploratória, pois levou em consideração uma problemática na qual buscamos a compreensão e reflexão do manejo das emoções dos docentes no período da pandemia da Covid-19, com a finalidade de “[...] explorar e

entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26). Diante dessa perspectiva o sujeito não pode ser visto à parte da sua realidade, pois tendo em vista esse tipo de abordagem, o objeto é apontado como um elemento da experiência humana a ser observado em sua totalidade.

É importante destacar a fenomenologia como metodologia que retoma a importância dos fenômenos, os quais devem ser estudados em si mesmos. Tudo o que podemos saber sobre nós mesmos e o mundo está resumido a esses objetos que o ser experimenta em seu findar. Desta forma, a situamos dentro da perspectiva qualitativa, porque tem como objetivo encontrar soluções para um problema.

Pensar fenomenologicamente é distanciar-se das referências científico-naturais, é ir às coisas mesmas, afastar-se dos critérios realistas e idealistas, entender que existe uma dinâmica em que o fluxo da vida acontece de forma cotidiana. É justamente o interesse pela investigação das vivências, o que faz sentido para o sujeito, o que é mais significativo.

Destacamos a opção pelo uso desse método por conta, principalmente, do fenômeno de investigação: as marcas emocionais deixadas no corpo dos docentes em tempos de pandemia, ou seja, a vida humana que não pode ser um fenômeno observado apenas de forma externa.

Partindo dos trabalhos de Bicudo (2000), quatro momentos foram voltados para o enfoque fenomenológico.

O 1º momento, contato com o fenômeno investigado, nos possibilitou as indagações e afetações. O 2º momento, a descrição do fenômeno, onde a partir das experiências emocionais levantadas nas figuras humanas foram realizadas as devidas descrições. O 3º momento, o levantamento e a análise descritiva dos dados que foram extraídos depois de uma releitura das figuras humanas. Esse momento mostrou que a realidade é cocriada pelo pesquisador no contato com o fenômeno investigado. O 4º momento, a discussão dos resultados que foram equiparados com as teorias, com a finalidade de expansão do diálogo.

Participantes e lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada com 37 participantes, profissionais da área de educação tanto da rede pública quanto da rede privada que realizaram o curso online intitulado Alfabetização Emocional para

Educadores. Esse curso teve início em 3 de setembro de 2020, com carga horária de 30 horas. O perfil das pessoas participantes foi descrito no Quadro a seguir.

Quadro 1: Perfil dos Participantes

NOME FICTÍCIO	IDADE	GÊNERO	FORMAÇÃO
Amanda Maria	46	Feminino	Pedagogia
Byanca Bezerra	48	Feminino	Pedagogia
Catarina Cristina	42	Feminino	Pedagogia
Cristina do Carmo	40	Feminino	Pedagogia
Cristiane Souza	24	Feminino	Pedagogia
Danielly Caldas	37	Feminino	Lic. em Ciências Biológicas
Débora Barros	31	Feminino	Pedagogia
Eduarda Silva	41	Feminino	Letras
Ednalva Costa	56	Feminino	Pedagogia
Ester Fonseca	41	Feminino	Letras
Fernanda Maia	47	Feminino	Pedagogia
Francisco Souza	22	Masculino	Estudante de Pedagogia – UFPE
Giselle Belarmino	56	Feminino	Professora
Ingrid Melo	33	Feminino	Pedagogia e Lic. em História
João Vieira	31	Masculino	Filosofia
José Ferreira	33	Masculino	Mestre em Educação
Joana Pessoa	28	Feminino	Pedagogia
Julia Oliveira	40	Feminino	Pedagogia
Ketlyn Duarte	24	Feminino	Pedagogia
Kelly Reis	23	Feminino	Pedagogia
Lara Araújo	48	Feminino	Pedagogia
Luana dos Santos	55	Feminino	Pedagogia
Lucas Oliveira	42	Masculino	Lic. em História
Luiza Melo	43	Feminino	Pedagogia
Maria Eduarda	47	Feminino	Pedagogia



NOME FICTÍCIO	IDADE	GÊNERO	FORMAÇÃO
Marina Barros	56	Feminino	Pedagogia
Madalena Fontes	57	Feminino	Psicopedagogia
Paloma Soares	23	Feminino	Pedagogia
Priscila Silva	36	Feminino	Letras
Rebeca Batista	40	Feminino	Pedagogia
Regina Souza	30	Feminino	Estudante de Pedagogia
Roberta Azevedo	36	Feminino	Letras
Rodrigo Filho	29	Masculino	Lic. em Matemática
Samanta Gomes	44	Feminino	Pedagogia
Sara Rozendo	22	Feminino	Letras
Talita Souza	22	Masculino	Estudante de Pedagogia
Túlio Oliveira	42	Masculino	Letras

Quanto ao *lôcus*, o curso de Alfabetização Emocional para Educadores foi oferecido pelo Portal Educação Emocional⁷ em parceria com o “Projeto de Extensão Educação Emocional Integral: Formação Continuada para Educadores”, e tinha como objetivos centrais: levar os educadores a perceber as influências das emoções no processo de ensino e aprendizagem, bem como entender como as emoções interferem nos relacionamentos entre professores e estudantes, nos relacionamentos entre família e escola, nos pensamentos e atitudes, na linguagem não verbal, no reconhecer e nomear os sentimentos, e o que são as emoções a partir de uma perspectiva integral.

O curso foi construído a partir de pesquisas acadêmicas, transmitidas de forma clara e objetiva, interações ao vivo, tendo material de apoio, outros educadores participantes, uma plataforma oferecida como espaço para interação e atividade, metodologia própria e exercícios vivenciais. Dois momentos síncronos foram ofertados. No primeiro momento tivemos a abertura oficial (aula inaugural) trazendo a importância da alfabetização emocional e de como nós, educadores, precisamos ser cientes e conscientes da nossa importância na educação e de como podemos enfrentar esse “novo normal” utilizando o nosso protagonismo docente e formas de resistência que produzam bem-estar. Foi-nos apresentado um vídeo onde o curso separou-se em duas unidades: Unidade 1 – Intrapessoal: destacou como a

7 <http://www.educacaoemocional.com.br/>

alfabetização emocional pode ajudar na construção do ensino-aprendizagem, na relação professor e aluno e no manejo das emoções. Unidade 2 – Interpessoal: trouxe a educação emocional como um processo coletivo e contextual. Falou-nos sobre os nossos direitos de emoções básicas (tristeza, alegria, medo, raiva).

Tivemos acesso ao ambiente virtual bem explicativo onde todas as atividades ficaram à nossa disposição para que, dependendo da nossa disponibilidade de tempo, pudéssemos realizar da melhor maneira possível as 30 horas propostas.

Instrumentos

A partir das atividades oferecidas pelo curso, escolhemos analisar uma atividade específica chamada “As marcas emocionais no corpo”, cujo objetivo foi compreender, a partir da escrita no desenho dos participantes, as marcas (sintomas) emocionais deixadas no corpo durante a pandemia. Oferecemos um desenho com a silhueta de uma figura humana completa na qual os participantes poderiam escrever como seu corpo foi afetado durante a pandemia.

A atividade foi explicada em aula online e a cada participante solicitamos enviar os desenhos para o e-mail da coordenação do curso. Esses desenhos foram selecionados pelas pesquisadoras para realização das análises com a devida autorização dos participantes.

Processos de construção dos dados

Esta pesquisa seguiu as orientações de Bicudo (2000), e foi dividida em quatro momentos interarticulares. Utilizamos o termo “momento” no intuito de romper com a lógica cartesiana linear muitas vezes presente nos processos de construção dos dados. Aqui tivemos um movimento espiralado de recuos e avanços.

O primeiro momento nasceu da necessidade de ampliar o conhecimento do território no qual foi realizada a investigação. Para isso ingressamos no curso Alfabetização Emocional para entendermos melhor a dinâmica e os seus principais objetivos. A partir de uma das atividades intituladas “Marcas emocionais” partiu o nosso interesse de aprofundamento, pois ela poderia oferecer-nos pistas de como os docentes foram afetados durante a pandemia. No

segundo momento nos concentramos em analisar a atividade que os professores fizeram, “As marcas emocionais no corpo”, quando puderam colocar suas percepções sobre o que estava ocorrendo em cada parte do seu corpo devido aos efeitos da pandemia. O terceiro momento tratou da construção dos dados obtidos com as atividades, na qual planilhamos todas as informações levantadas dos 37 professores. Depois de preenchermos todo o conteúdo separamos os pontos convergentes e divergentes dos participantes. O quarto momento consistiu na análise e interpretação dos dados de forma a nos auxiliar a responder o objetivo proposto para compor os resultados.

Processos de análise de dados

Na primeira fase, seguindo as orientações de Bicudo (2000), organizamos o material de acordo com os objetivos e categorias. Selecionamos todos os desenhos para analisar as marcas emocionais no corpo dos docentes a partir de palavras ou frases colocadas por eles. Separamos cada parte do corpo e fomos montando os dados de acordo com os respectivos posicionamentos. É importante destacar que as palavras não foram direcionadas, ou seja, partiram do próprio sentimento e pensamento dos participantes.

Realizamos a leitura das palavras e expressões dos 37 participantes, no intuito de estabelecer as convergências e divergências que mais se destacaram e que se tornaram unidades de significado. Estas unidades de significado foram agrupadas em 7 macrocategorias abertas de acordo com as indicações dos participantes: 1) Cabeça; 2) Pescoço; 3) Tórax; 4) Coluna; 5) Membros superiores; 6) Abdômen; 7) Quadril e membros inferiores.

Antes de pontuar os resultados, ressaltamos que ao longo da atividade os docentes ficaram livres para colocar suas percepções nos desenhos do corpo sem quantidade estabelecida de palavras. Por isso, o mesmo desenho, por exemplo, da cabeça, continha várias informações e, assim, analisadas de acordo com seus significados.

RESULTADOS

Cabeça: entre ansiedade, cansaço e sonolência

A cabeça congregou alguns pontos convergentes com as marcas emocionais que mais afetaram a vida dos educadores em tempos de pandemia e encontra-se presente na Tabela a seguir.

Tabela 1: Marcas emocionais na cabeça

Marcas emocionais	Número de participantes	%
Ansiedade	9	24
Cansaço e sonolência	7	19
Insônia	5	13
Estresse	4	10
Pensamento acelerado	4	10
Dor de cabeça	3	8
Respiração	3	8
Tensão	3	8
Angústia	2	5
Descontrole alimentar	2	5
Medo	2	5
Preocupação	2	5
Tristeza	2	5

Fonte: As autoras

De acordo com Goleman (1995), as emoções são sinais de algo que acontece, ou seja, elas são impulsos para lidar com a vida. Por isso, diante das emoções destacadas, foram desencadeadas reações positivas e outras negativas que mostraram uma interferência multidimensional nos participantes, havendo afetação nas dimensões física, biológica, emocional e mental.

Ansiedade e cansaço são as marcas emocionais que mais se destacaram entre os participantes. De acordo com Dourado *et al.* (2018), a ansiedade é um estado de medo que paralisa o sujeito, levando-o muitas vezes à perda do controle de emoções, sentimentos e comportamentos. No entanto, é uma resposta biológica do organismo

em situações sobre as quais se perde o controle absoluto e, por isso, existe um temor em não conseguir um desempenho satisfatório.

A ansiedade encontra-se na maioria das vezes associada à tensão muscular, preocupação relacionada a perigo futuro e a comportamento de alerta ou esquiva. Diferencia-se, portanto, do transtorno de ansiedade, que desencadeia pensamentos catastróficos, e estes desenvolvem sintomas físicos como sudorese, problemas digestivos, dores físicas e musculares, além dos fatores emocionais. Esse transtorno nos confirma que corpo e mente precisam estar conectados de forma saudável para que o ser possa se conhecer melhor e se relacionar com outras pessoas. Desta maneira, destacamos o autoconhecimento como a capacidade de mapeamento pessoal, ou seja, a prática da interiorização para um melhor conhecimento de si poderia minimizar os impactos desse processo na vida dos educadores.

O cansaço e a sonolência, relatados por 19% dos participantes, surgiram pelas mudanças da rotina de trabalho dos docentes nessa pandemia. Por mais que a carga horária no papel seja a mesma, o que acontece de fato é o aumento desse tempo, já que eles, além de darem as aulas remotas, precisam gravar materiais e preparar outros tipos de materiais; aqueles que não tinham tanta familiaridade com a informática tiveram que estudar sobre, além de reuniões, cobranças dos pais e da direção da escola. E isso sem contar com a rotina doméstica, pois precisam dar conta dos serviços de suas casas. Nesse contexto, o corpo pede socorro. Para Corbin (2003), o corpo se manifesta para a pessoa através de sensações, que, por sua vez, apresentam significados. Para ele, a linguagem corporal e as sensações são muito importantes porque mesmo que o indivíduo não fale a linguagem dos sintomas, estas são vistas através das marcas e dos marcos corporais, entre os quais podemos destacar o cansaço e a sonolência.

Em terceiro lugar apareceu a insônia nos relatos dos docentes. Ela está ligada ao cansaço e à sonolência, pois à medida que você não dorme adequadamente, seu corpo não recupera as energias necessárias para dar conta das atribuições do dia. A insônia normalmente provém de preocupações, ansiedades, sedentarismo, entre outros fatores que fazem com que o sono fique desregulado. Reações, inclusive, destacadas por alguns dos docentes, como, por exemplo, Byanca Bezerra, que relatou insônia, ansiedade e angústia.

O estresse e o pensamento acelerado apareceram em 10% (cada um) dos desenhos. Na reportagem de Cecília Emiliana, descrita no

início deste trabalho, fica evidente que a “grande carga de responsabilidade, o alto nível de cobranças, além da rotina familiar, que com o home office acabou de atropelar o trabalho, completam a esfera estressante dos educadores”.

Conforme a Biblioteca Virtual⁸ em Saúde do site do Ministério da Saúde, o estresse é a “reação natural do organismo que ocorre quando vivenciamos situações de perigo ou ameaça. Esse mecanismo nos coloca em estado de alerta ou alarme, provocando alterações físicas e emocionais”.

Neste sentido, o ambiente provocado pela pandemia foi propício para o surgimento de estresse e demais reações emocionais na vida de todos e, particularmente, dos docentes. O pensamento acelerado, que também foi destacado na atividade, é uma reação de todas as informações absorvidas em tão pouco tempo para se habituar ao “novo normal” e à nova rotina de trabalho. A participante Amanda Maria destaca “minha cabeça não para um minuto. Vivo em constante alerta”.

O estresse emerge como um estado de tensão fisiológica e mantém uma influência direta com as demandas do ambiente. De acordo com Lipp (2002), o estresse está associado a sentimentos de hostilidade, tais como ansiedade, depressão, tensão, que surgem a partir de características individuais, relacionamento social no ambiente de trabalho e de condições gerais onde o trabalho é executado.

Dor de cabeça, a respiração e a tensão vieram em seguida com 8%. A tensão apareceu como resposta aos estímulos externos. A tensão, de acordo com o site Psicanálise Clínica⁹, ocorre devido a uma reação fisiológica que “fica mais evidente quando fatores emocionais estão envolvidos [...]. Por exemplo, estresse, ansiedade ou outros problemas ligados à postura”.

A respiração surgiu como um sintoma decorrente de outros fatores emocionais, como um fator de escape, como Paloma Soares relata no seu desenho: “Às vezes tenho que respirar fundo”, um reflexo de momentos difíceis com a respiração mais curta, especificado pela participante Marina Barros. A dor de cabeça assomou também devido a todos os fatores já especificados, pois o corpo já esgotado responde de diversas formas, e uma dessas é a dor. Pudemos ver isso na resposta de Débora Barros, que colocou “dor de cabeça

8 MINISTÉRIO DA SAÚDE. Biblioteca virtual. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/dicas-em-saude/2068-estresse>. Acesso dia 01/11/2020, às 12:29.

9 PSICANÁLISE CLÍNICA. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/tensao-muscular/>. Acesso dia 11/10/2020, às 13:02.

devido à ansiedade”, assim como Paloma Soares, que colocou “dor de cabeça (quando estou ansiosa)”.

Os pontos com menor porcentagem, porém não menos importantes, foram: angústia, descontrole alimentar, medo, preocupação e tristeza.

A angústia, de acordo com Pollo e Chiabi (2013, p. 138), “[...] significa primeiramente, estreiteza, limite, redução, restrição, etc., significantes que expressam com clareza as sensações que acometem um sujeito angustiado: aperto, sufocação, vertigem”.

O descontrole alimentar, com 5%, apareceu enquanto sintoma físico da ansiedade, pois na fala de Ana Paula, “quando estou em crise de ansiedade é como se eu descontasse na comida e ela fosse meu depósito de sentimentos, senti que engordei muito nesta pandemia”, percebemos a perda do controle desse comportamento.

Segundo Wallon (1995), o medo, como todas as outras emoções, origina-se de reações elementares que nascem das sensações, ou seja, quando ocorre a quebra do equilíbrio. Essas reações aparecem sempre que há falhas em dominar as atitudes, como mudanças de ambiente, fatos inesperados e situações confusas. A preocupação também está associada ao medo, já que percebemos uma quebra do equilíbrio devido à mudança, e nisso reside o fato de muitos não conseguirem administrar essa forma de vida que o distanciamento provocou.

Quando nos referimos à tristeza, como em todo sentimento, ela está ligada a um objeto particular, por exemplo a perda de algo ou alguém querido, e comporta um movimento com início, meio e fim, passando por intervalos livres ou vividos física ou psiquicamente. Ao falar sobre o sofrimento do ser sadio, Tatossian (1979/2006) aponta que existe uma identificação entre o Eu e o sentimento experimentado por ele, ou seja, ao mesmo tempo em que o Eu é sua tristeza, ele também é o objeto desta, sendo ambos idênticos.

É notório que diversas classificações verbais foram usadas para a descrição de um estado emocional desagradável, acompanhado inclusive de sintomas fisiológicos. Por isso, quando nos referimos ao sofrimento da mente dos docentes estamos nos direcionando a um conjunto de manifestações físicas e psíquicas como ansiedade, angústia, medo, preocupação, estresse, e que numa expressão contemporânea e recente podemos nomear de “mal-estar docente”. (TOSTES et al., 2018, p. 90).

Vale lembrar que pontos divergentes também surgiram, pois alguns participantes, em suas palavras, frases ou expressões,

destacaram sentimentos positivos e felizes. Os pontos foram: confiança, gratidão, autoconfiança, felicidade, alegria, felicidade, força, paixão, aprendizagem, equilíbrio, diálogo, responsabilidades e empatia. A participante Regina Souza escolheu escrever um pequeno texto que diz: “Sinto que não devo observar tanto os outros. Devo observar mais as minhas condutas. Sinto a necessidade de ouvir mais e falar menos”. Já Julia Oliveira escreveu o seguinte: “Nas aulas presenciais sentimos a recíproca dos alunos, através das nossas atividades, sentimos o contato do toque, do poder abraçar. E com a pandemia posso vê-los ‘apenas’ pelo computador nas aulas assíncronas, onde sinto falta do toque, do abraço, do boa tarde”. E Lara Araújo pintou a parte de cima da cabeça de vermelho.

Logo, percebemos a individualidade nas emoções de cada ser, pois cada um tem sua singularidade, e mesmo que estejam vivendo o mesmo contexto suas reações são diferentes. Casassus (2009, p. 93) nos confirma isso quando diz,

As emoções se relacionam com os acontecimentos vividos, não como relação de causa e efeito, em que um mesmo evento provoca sempre e em todos um mesmo estado emocional, mas de tal forma que uma emoção vivida, relacionada com um acontecimento determinado, também por processos mentais internos próprios do sistema completo que estimula e interpreta o estímulo.

Para Diener (1995), os afetos podem ser vividos como positivos e negativos, onde o negativo se caracteriza por emoções desagradáveis, com comportamentos pessimistas, ansiosos, aborrecidos, e o positivo que se destaca por ser um estado de alerta e atividade, mas com sentimento de prazer, como observado em algumas palavras e frases escritas por alguns participantes.

Lyubomirsky et al. (2005) destacam que a felicidade se mostra mais baseada na continuação com que as pessoas vivenciam as emoções positivas do que na intensidade com a qual essas emoções são vivenciadas. Por isso, pessoas com afetos positivos tendem a ser mais realizadas e felizes em diversos âmbitos de suas vidas.

Pescoço: entre tensão e “nó na garganta”

O pescoço também reuniu pontos convergentes no que diz respeito às marcas emocionais citadas pelos docentes, como podemos observar na Tabela abaixo:

Tabela 2: Marcas emocionais no pescoço

Marcas emocionais	Número de participantes	%
Tensão	3	8
Nó na garganta/engasgo	2	5

Fonte: As autoras

Apesar de poucos participantes nomearem essa parte do corpo, pudemos identificar que os termos citados também foram associados ao clima emocional fragilizado durante a pandemia.

Existe uma inter-relação entre sentimentos, pensamentos e ações que vão interferir tanto no equilíbrio quanto no desequilíbrio do indivíduo. Por isso, Arantes (2019) destaca a dimensão objetiva (corpo, comportamento) dando ênfase às expressões das emoções através do corpo físico, como é possível observar nos termos tensão, dor e até mesmo na expressão “nó na garganta” destacada pela participante Fernanda, e “dor na cervical” pela participante Rebeca.

Nessa perspectiva, o autocuidado é fundamental porque exige de nós mesmos uma maior responsabilidade e uma postura gentil com nossa existência. É importante entender e principalmente atender às necessidades do nosso corpo e mente.

Os pontos em comum que se destacaram foram o termo tensão, com 3 participantes, e o “nó na garganta”/engasgo, com 2 participantes.

A tensão, como já destacada anteriormente, surge como resposta física a um momento de estresse, em que o corpo reage desconfortavelmente aos estímulos externos. É destacada na fala de Regina Souza: “incômodo leve no pescoço como se estivesse algo travado” e que também aparece na fala de Ester Fonseca, quando traz a palavra “pressão” associando ao incômodo que sente nessa região do corpo.

O “nó na garganta” também se classifica como resposta fisiológica e está vinculado a emoções fortes causadas pelo estresse e ansiedade citados anteriormente e que consistem no fechamento da passagem de ar pela garganta provocando uma sensação de mal-estar.

Os pontos divergentes foram o desgaste informado pela participante Ketlyn Duarte, e respiração um pouco ofegante citado por Madalena Fontes. No ponto 4.1, outras três pessoas pontuaram a alteração da respiração como um fator que surgiu durante a pandemia. Já

o desgaste aparece para somar os sintomas que os docentes pontuaram nos desenhos.

Todos esses sentimentos que surgiram durante a pandemia determinam muito de como estamos cuidando da nossa saúde emocional. De acordo com Arantes (2020, p. 55),

Este é um ponto importante que a pandemia do novo coronavírus tornou mais evidente: como o corpo funciona e o que pensamos informam bastante sobre nós; mas o modo como levamos a vida, emocionalmente falando, tem muito a acrescentar. Somos também o jeito e as consequências de como lidamos com nossas emoções. E os nossos sentimentos ajudam a explicar por que agimos de determinadas formas, especialmente em momentos de pressão e tensão como o de isolamento social obrigatório.

Portanto, o que observamos de negativo o corpo recebe a informação e responde de diversas formas, de acordo com o modo como estamos lidando com nossas emoções. E o desgaste e a respiração ofegante são exemplos disso.

Tórax-Coração: entre ansiedade, amor e saudade

Na Tabela abaixo observamos o retorno da ansiedade, informado por 21% dos docentes, dor com 10%, cansaço com 8%, e angústia, preocupação, respiração irregular, tensão e tristeza com 5% cada.

Tabela 3: Marcas emocionais no tórax-coração

Marcas emocionais	Número de participantes	%
Ansiedade	8	21
Coração acelerado	5	13
Dor	4	10
Amor	3	8
Cansaço	3	8
Falta de ar	3	8
Peso nos ombros	3	8
Angústia	2	5
Choro	2	5
Preocupação	2	5

Marcas emocionais	Número de participantes	%
Respiração irregular	2	5
Saudades	2	5
Tensão	2	5
Tristeza	2	5

Fonte: As autoras

O American Psychiatric Association (2014) destaca que a ansiedade possui sintomas tanto físicos quanto psicológicos. Os sintomas físicos se apresentam com respiração ofegante e falta de ar, palpitações e dores no peito, fala acelerada, sensação de tremor e vontade de roer as unhas, agitação de pernas e braços, tensão muscular, tontura e sensação de desmaio, enjoo e vômitos, irritabilidade, enxaqueca, boca seca e hipersensibilidade de paladar, insônia.

Já os sintomas psicológicos são: preocupação excessiva, dificuldade de concentração, nervosismo, medo constante, sensação de que se pode perder o controle ou que algo ruim vai acontecer, desequilíbrio dos pensamentos, entre outros.

A partir dessas informações, percebemos que a maior parte das marcas emocionais destacadas pelos participantes se mistura entre aspectos físicos e psicológicos. Por isso conhecer esses sentimentos vai levá-los a identificar os sinais que o corpo mostra quando algo está irregular. Observamos essas misturas na escrita de Débora Barros: “Medo de não conseguir realizar o trabalho de ensino remoto”, e complementa com “respiração ofegante diante do novo”.

A palavra amor destacada em 8% dos participantes, como dito anteriormente, surgiu como sentimento positivo porque nem sempre um mesmo evento provoca em todos os mesmos estados emocionais. Assim, expressões como “amor ao próximo”, “viver”, “Deus” e “minha mãe”, colocadas por Túlio Oliveira, mostraram a singularidade das emoções.

Saudades, com 5%, é passível de ser compreendida em Jesus (2015, p. 106), quando nos diz que “[...] se a saudade é experimentada de diferentes maneiras, seu significado se relaciona sempre ao mesmo substrato universal: a perda ou a ausência do ser amado, de um amigo, de uma terra distante ou de um momento vivido outrora”.

E o mesmo autor (2015, p. 64), numa perspectiva fenomenológica, ressalta ainda que “[...] para tentar melhor descrever a saudade,

é preciso experienciá-la, pois, como todo sentimento que se manifesta no ser, ela permanece profundamente subjetiva, intransmissível em si. [...] Cada experiência permanece privativa de um sujeito”.

Por isso, destacamos “saudade da minha sala de aula, das tardes da escola e amigas de trabalho”, de Julia Oliveira, e “saudades dos alunos”, de Gisselle Berlamino, como experiências singulares e subjetivas.

Coluna: o que sustenta dói

Dos 37 docentes, seis deles colocaram dor na coluna como, por exemplo, Francisco Souza, que escreveu “bastante dor na coluna”, e Ednalva Costa, que relatou “dor nas costas”.

Tabela 4: Marcas emocionais na coluna

Marcas emocionais	Número de participantes	%
Dor	6	16

Fonte: as autoras

Muitas pessoas não sabem, mas as dores na coluna podem ter um fator emocional. De acordo com Carlos Bueno (2020, p. 49), “[...] a dor é individual, subjetiva e influenciada por experiências anteriores, sensações (olfato, audição, visão, etc.), e emoções.” Por isso é necessário ter um olhar mais atento para as emoções, porque elas influenciam nas dores físicas. A dor aparece como um mecanismo de defesa do nosso organismo. Ainda segundo Bueno (2020, p. 51),

A dor tem como característica ser multifatorial; o estilo de vida e as emoções influenciam diretamente tanto o comportamento frente à dor como a capacidade de recuperação. O estresse emocional, muitas vezes caracterizado por sintomas de ansiedade e depressão, é reconhecido como um fator de risco significativo para o surgimento e a amplificação dos sintomas de dor. Frequentemente as dores aparecem durante eventos cotidianos de maior estresse, como aumento de pressão no emprego, doenças na família ou dificuldades financeiras.

Diante disso, podemos dizer que no atual momento dos professores, que depararam com a quarentena, e com isso uma nova

rotina de trabalho, os fatores emocionais incidem diretamente nas dores físicas. Bueno (2020, p. 49) afirma que “[...] as emoções podem influenciar a experiência do indivíduo que sofre a dor, por isso pessoas deprimidas e felizes vão ter reações diferentes a ela.”

A participante Byanca Bezerra, além de dor, destacou a tensão, palavra que foi citada por outros docentes nas partes do corpo anteriormente. Então, podemos salientar que a tensão está presente na vida dos docentes e os motivos já foram explicados nos pontos anteriores.

Membros Superiores: entre a dor e ansiedade

A Tabela abaixo congrega as marcas emocionais destacadas pelos participantes nos membros superiores.

Tabela 5: Membros superiores

Marcas emocionais	Número de participantes	%
Dor	5	13
Ansiedade	2	5
Mãos suadas / tremor	2	5

Fonte: As autoras

A dor nas mãos, destacada por 13% dos participantes, está associada aos movimentos repetitivos, causando fadiga muscular. Logo, percebemos sintomas físicos desencadeando desconforto. Porém, como citado no ponto 4.4., a dor não está desligada do emocional, pois de acordo com Bueno (2020, p. 50), “nosso corpo é um sistema único em que a parte física e a emocional não estão separadas uma da outra [...]”.

Já as mãos suadas e o tremor entre os 5% dos participantes são sintomas bem característicos de estresse e ansiedade, como já mencionado.

A ansiedade aparece novamente, mostrando que os docentes estão passando por momentos complicados. Como relatamos no ponto 4.1 (Cabeça), a ansiedade acontece quando perdemos o controle das nossas emoções, é uma resposta do organismo aos

acontecimentos externos. Como exemplo da participante Joana Pessoa que escreveu em seu desenho: “Ansiedade, incerteza/ medo, mudança na rotina, dúvida”, demonstrando que a chegada da pandemia acarretou situações adversas, e que os docentes tiveram que se adaptar, de forma rápida, causando essa enxurrada de sentimentos. E nem todos sabem lidar com isso, e assim, o corpo reclama e a mente pede socorro.

Os pontos divergentes surgiram através de frases nas quais os decentes demonstravam o que estavam sentindo. Amanda Maria escreveu: “Essas mãos já fizeram coisas que eu me envergonho, mas hoje sua força me orgulha”. Já Ednalva Costa pontuou: “Desejos de realizar objetivos, animada para trabalhar”. Francisco disse que tem “perda fácil de concentração, bastante hiperativo, unhas roídas”. Ingrid Melo colocou: “Não faço exercício físico. Leitura todos os dias. Música para relaxar no horário da noite, antes de dormir”. Marina Barros relatou: “O corpo fala, nós é que não o escutamos. Mas a vontade de seguir adiante é mais forte. O corpo está cansado”. Regina Souza escreveu: “Sinto que devo “segurar” os momentos construtivos e “soltar” os destrutivos”. E Roberta Azevedo que expressou: “Sou uma pessoa fácil de demonstrar sentimentos. Tenho um jeito bastante transparente”.

Outras palavras que surgiram foram: criação, amor, assustada, furiosa, rigidez, empatia, indecisão, tristeza, amizade, justiça. E uma ação interessante da participante Lara Araújo, que pintou de vermelho a parte superior do braço.

Observando no geral as divergências, verificamos citações de pontos positivos e negativos. Isso recai no que Arantes (2020, p.57) diz que cada pessoa lida com as situações de acordo com suas vivências. A autora afirma que “o modo como o ser humano enxerga a si mesmo está relacionado à forma como ele compreende o mundo no qual está inserido e como tem entendido sua própria história ao longo do tempo nesse contexto.”

Abdômen: entre alimentação irregular e estresse

A alimentação irregular, que apareceu em 5% dos participantes, como dito anteriormente, está associada à falta de manejo no enfrentamento da ansiedade e surge como sintoma físico, como podemos

destacar na fala de Eduarda Silva quando cita “sobrepeso”, e Rodrigo, que traz “aumento de peso pela má alimentação e nervosismo”.

Com relação ao estresse, que também foi anteriormente destacado em 5% dos participantes, percebemos enquanto *start* para doenças como depressão e ansiedade, pois devido à alta pressão, ao excesso de informações, ao excesso de trabalho e à falta de descanso o nosso sistema operacional funciona acima do seu limite e, com isso, lança em nosso organismo hormônios que, em grandes quantidades, mudam nosso comportamento. Daí o termo “irritabilidade” citado pela participante Ketlyn Duarte.

Tabela 6: Marcas emocionais no abdômen

Marcas emocionais	Número de participantes	%
Alimentação irregular/ sobrepeso	2	5
Estresse / irritação	2	5

Fonte: As autoras

Outras informações foram pontuadas de forma individual, que são: insegurança, desânimo, cansaço, fadiga, dores, exaustão, frustração, frio na barriga e alegria. Já alguns participantes optaram por colocar frases, como Débora Barros, que escreveu: “Passei a sentir calma quando fui vencendo as etapas”; Já Maria Eduarda relatou: “Muitas dificuldades diante de todos os acontecimentos, mas feliz pela superação e por descobrir que posso, basta encarar e jamais desistir.” E Roberta Azevedo: “Na pandemia muitas incertezas e medo surgiram... mas com o passar dos dias e meses as coisas estão se reorganizando”. E outra forma de expressar foi de Lara Araújo, que pintou essa parte do corpo de vermelho.

De acordo com Tatiana Brasil (2020, p. 41),

Medo, tristeza, raiva e alegria são emoções que, entre outras, fazem parte do sujeito. Reconhecer cada uma delas no momento em que surgem, sua intensidade e como agir diante delas contribui/favorece as relações intra e interpessoais. Precisamos entender que cada sujeito tem uma forma única de reagir às situações, não deixando de ser resilientes caso não apresentemos uma reação positiva de outrora (precisamos considerar o momento, as condições de vida e políticas).



Quadril e membros inferiores: entre dor e cansaço

Duas participantes escreveram na área do quadril. Uma foi Ester Fonseca, que colocou: “Respeito aos princípios”, referindo-se ao respeito que ela provavelmente não está tendo com as limitações do seu corpo. Essa escrita nos remete ao estresse e à ansiedade que podem gerar desconforto tanto físico quanto emocional. Já Ketlyn Duarte, ao contrário, informou: “Alívio (na área sexual)”, pois o ato sexual estaria associado a uma válvula de escape para lidar melhor com a tensão.

A Tabela a seguir reúne as marcas emocionais apontadas pelos participantes nos membros inferiores do desenho.

Tabela 7: Marcas emocionais nos membros inferiores

Marcas emocionais	Número de participantes	%
Dor	7	19
Cansaço / fadiga	6	16
Peso	5	13
Inchaço	3	8
Angústia	2	5

Fonte: As autoras

A dor citada por 19% dos participantes apareceu enquanto mecanismo de defesa, pois o corpo dá sinais de que não está reagindo bem à sobrecarga de trabalho, como observamos nas falas de Madalena Fontes: “Dores cansadas nas pernas”, e na de Danielly Caldas, que traz “fascite plantar (muita dor)”.

O cansaço/fadiga em 16% reforça o excesso de trabalho e informações que já citamos anteriormente, em que a ansiedade e o estresse são fatores bastante relevantes para o desencadeamento desse sintoma físico. Por isso, na escrita de José Ferreira, que relatou “cansado, frustrado, desmotivado”, observamos fatores físicos e psicológicos interligados.

O peso com 13%, e o inchaço com 8% são características fisiológicas dessa nova rotina de trabalho exaustiva que leva o docente a passar muitas horas em pé ou muitas horas sentado, mas que na escrita de Amanda Maria “meus pés sentem o peso da minha idade e da minha negligência comigo mesma” podemos perceber uma característica psicológica tal como a frustração.

Por fim, a angústia apareceu com 5%, e já foi citada pelos participantes em outras partes do corpo. Destacamos a participante Luana dos Santos, que relatou: “Angústia, nervosismo. Empatia, compaixão, calma.”

No seu conjunto podemos destacar que as marcas mais apontadas pelos educadores foram a ansiedade, o medo, a angústia, o estresse e a dor, indicando que nesse momento de alerta em que a pandemia deixou muitos em estado de pânico, fragilizados emocional e fisicamente, tentando encontrar respostas para lidar com suas emoções, sentimentos, pensamentos e até comportamentos que saíram do controle, essas marcas se tornaram fatores importantes para esse “adoecimento” (MORETTI; GUEDES-NETA; BATISTA, 2020; LIMA et al., 2020; RIBEIRO et al. 2020).

Os achados deste estudo convergem com outras pesquisas realizadas em condições de pandemia que mostraram o aumento do nível de ansiedade durante a quarentena (BARARI et al., 2020; LIMA et al., 2020; WANG et al., 2020).

A educação emocional poderia ajudar no processo de superação das adversidades vividas durante a pandemia, pois favorece processos de humanização no sentido de promover o cultivo do manejo das emoções através da alfabetização emocional, que é saber reconhecer e nomear as emoções; do autoconhecimento, que é perceber a conexão entre o agir, pensar e sentir; do autocuidado, que é gerir os efeitos da emoção sobre si e sobre o outro, e a tomada de decisões responsáveis, que é fazer escolhas construtivas, mas respeitando os limites individuais e coletivos.

Desta forma, acreditamos que quando um ser humano é capaz de aprender a lidar com suas emoções, sabendo nomeá-las, percebendo-se enquanto ser emocional diante das adversidades, e, principalmente, capaz de aprender a fazer escolhas que sejam construtivas para o seu bem-estar e do outro, ele está entendendo a educação emocional integral no seu sentido espiritual, pois não deixa de ser um processo contínuo e inesgotável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da situação de pandemia Covid-19 provocada pelo vírus SARS-CoV-2, a mudança de rotina, o distanciamento e as consequências políticas, econômicas e sociais aumentaram o desconforto emocional

em toda comunidade educacional. Dar conta dos desafios tem sido uma tarefa muito difícil para os educadores que se viram sobrecarregados diante de tantas novidades tecnológicas e do manejo de suas emoções.

O corpo é o lugar no qual as emoções irão falar de forma mais expressiva e direta. Se percebemos um mascaramento de sentimentos em certas falas, o corpo, diferentemente, vai sinalizar se determinada situação está além dos limites, ou seja, não podemos mascarar, pois “o corpo fala”. Logo, todo esse impacto que o ensino remoto trouxe, e toda essa necessidade de aprendizagens muito aceleradas têm desencadeado marcas no educador.

Este trabalho evidenciou o quanto a pandemia afetou de forma direta ou indireta a vida dos docentes e, mais ainda, como emoções e sentimentos “negativos” ficaram presentes durante esse período. É preciso destacar que apesar de tantos sentimentos não saudáveis, conseguimos notar que mesmo numa situação de extrema pressão, precariedade nos instrumentos de trabalho, de estar se expondo e expondo o seu ambiente, a busca de possibilidades que eles vão chamar de alegria surge nessa perspectiva de não desistência, de uma relação humana, formativa. Se eles perdem essa dimensão da esperança, da alegria, vão sobrecarregar o seu corpo nesse processo.

Os principais resultados do estudo revelaram a necessidade dos docentes em compreender, saber lidar e nomear suas emoções, pois percebemos que diante das circunstâncias profissionais, emocionais e pessoais a que estão submetidos, é mais que necessário um conhecimento profundo de si, assegurando, assim, uma melhor qualidade de vida.

Nesse momento os docentes aprofundarem-se em suas habilidades emocionais para poder lidar com essa nova realidade. Ao nosso entender, tem sido o mais significativo dos desafios, pois percebemos o quanto é importante a busca do equilíbrio para o enfrentamento das adversidades.

Vale lembrar que até o fechamento do nosso trabalho esse período não cessou, o que nos leva a pensar que outras possíveis emoções e sentimentos podem surgir diante desse novo tão incerto. A educação emocional surge como facilitadora no processo de amenização dos impactos emocionais causados pela pandemia, visto que nossos resultados mostraram o quanto fragilizados emocionalmente estão os docentes, e o quanto precisam nomear e entender suas emoções a fim de conseguirem a busca do equilíbrio.

Entender sobre si e poder trabalhar onde precisa ser corrigido para uma melhor relação consigo e com o outro é o propósito da educação emocional.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Tradução Maria Inês Correa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARANTES, M. M. **Educação Emocional Integral**: análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco. 2019. 271 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- ARANTES, M. M. **Pandemia e Pandemônio**: Reflexões sobre educação emocional em tempo de coronavírus. Recife: Editora UFPE, 2020.
- BARARI, S. et al. **Evaluating Covid-19 Public Health Messaging in Italy**: Self-Reported Compliance and Growing Mental Health Concerns. IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics, p. 46-68, 2020.
- BICUDO, M. A. V. Fenomenologia: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL, T. L. Resiliência Integral e Educação Emocional: cocriando em tempos de pandemia. In: ARANTES, M. M. **Pandemia e Pandemônio**: Reflexões sobre educação emocional em tempo de coronavírus. Recife: Editora UFPE, 2020.
- BUENO, C. M. G. As dolorosas emoções. In: ARANTES, M. M. **Pandemia e Pandemônio**: Reflexões sobre educação emocional em tempo de coronavírus. Recife: Editora UFPE, 2020.
- CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. 1. ed. Brasília: UNESCO; Liber Livro, 2009.
- CORBIN, J. M. **The body in hand illness**. Qual. Health Res., v.13, n.2, p. 256-67, 2003.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MORETTI, A. de, S., de Lourdes Guedes-Neta, M., & Batista, E. C. **Nossas Vidas em Meio à Pandemia da Covid-19: Incertezas e**

- Medos Sociais.** Revista Enfermagem e Saúde Coletiva-REVESC, 5(1), 32-41, 2020.
- DIENER, E. **A value based index for measuring national quality of life.** *Social Indicators Research*, 1995, 36,107-127.
- DOURADO, D. M. et al. **Ansiedade e depressão em cuidador familiar de pessoa com transtorno mental.** *ECOS-Estudos Contemporâneos da subjetividade*, 8(1), p. 153-167, 2018.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de janeiro: Objetiva, 1995.
- LIMA, S. O. et al. **Impactos no comportamento e na saúde mental de grupos vulneráveis em época de enfrentamento da infecção Covid-19: revisão narrativa.** *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, n. 46, p. e4006, 2020.
- LIPP, M. N. **O estresse do professor.** Campinas: Papirus, 2002.
- LYUBOMIRSKY, S; KING, L.; DIENER, E. **The benefits of positive affect: Does hapinees lead to success?** *Psychological Bulletin*, 131(6),803-855, 2005.
- MELLO, M. F. de. **Sobre o Olhar Transdisciplinar.** CETRANS, SÃO PAULO, 2001.
- POLLO, V.; CHIABI, S. **A angústia: conceito e fenômenos.** *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 4 – n.1, p. 138, jan. / jun. 2013.
- JESUS, Samuel de. **Saudade: Da poesia medieval à fotografia contemporânea, o percurso de um sentimento ambíguo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- STEINER, C.; PERRY, P. **Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- TOSTES, M. V. et al. **“Sofrimento mental de professores do ensino público”.** *Saúde em Debate*, vol. 42, n. 116, 2018.
- TATOSSIAN, A. (2006). **A fenomenologia das psicoses.** São Paulo, SP: Escuta, 2006. WALLON, H. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.
- WANG, C. et al. **Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (Covid-19) epidemic among the general population in china.** *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, 17(5), 1729.



7. DUAS EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS EM PAUTA

PASSOS RUMO À REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES ACADÊMICAS

Raquel Barreto Nascimento¹, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto², Tayanne Adrian Santana Moraes da Silva³

INTRODUÇÃO

A formação de nível superior é, sem dúvidas, uma caminhada extensa. Entre o início da formação e o diploma, as demandas da vida acadêmica exigem dos estudantes para além dos conhecimentos próprios

- 1 Licenciada em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestranda da linha de Filosofia e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) do Centro de Educação da UFPE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPIFHRI) Contato: raquelbarreto.nasc@gmail.com.
- 2 Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPIFHRI) e coordenadora do Multiverso: Programa de Extensão. Contato: raylane.navarro@ufpe.br
- 3 Licenciada em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e mestranda da linha de Filosofia e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) do Centro de Educação da UFPE. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPIFHRI) Contato: tayanne_morais16@hotmail.com.

da sua área de formação, o desenvolvimento de competências e habilidades que os qualificam enquanto profissionais aptos a atuar nas mais diversas realidades. Assim, galgar as escadas do conhecimento científico e concluir a graduação constituem-se os principais desafios de inúmeros jovens e adultos brasileiros que se lançam nos estudos acadêmicos. Vale ressaltar que as próprias condições de ingresso no ensino superior são limitadas e, sobretudo, desvelam as desigualdades educacionais que perpassam a educação básica brasileira. Para muitos estudantes de baixa renda, por exemplo, custear as inscrições nos exames de admissão ao ensino superior e neles obter uma boa classificação são os primeiros obstáculos a serem transpostos, uma vez que não dispõem de recursos financeiros suficientes para arcar com os altos custos dos chamados “pré-vestibulares” que ofereçam preparo para o ingresso nas universidades.

Importante destacar que a exemplo da expansão das políticas de cotas, implantada pela Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, o fosso que dificulta o acesso ao ensino superior vem sendo gradativamente reduzido com a implementação de vagas para as chamadas “minorias” universitárias, notadamente estudantes negros, indígenas, pardos, com deficiência e/ou baixa renda. Contudo, a admissão nas instituições de ensino superior é somente o primeiro passo na jornada acadêmica, visto que, com a aprovação no processo seletivo, diversos estudantes defrontam-se com lacunas em sua formação inicial que se não impedem, em muito dificultam a permanência nos espaços acadêmicos. Com base na percepção destes obstáculos ampliaram-se também as políticas de assistência estudantil – responsáveis por auxiliar os discentes em questões de moradia, alimentação, assistência psicológica e auxílio financeiro – que possuem como premissa a diminuição da evasão de estudantes do ensino superior.

Mesmo que significativos, esses projetos assistenciais não eliminaram por completo as disparidades nas condições de permanência na educação de nível superior, e sobre diversas parcelas do corpo discente universitário ainda pairam fatores que limitam o pleno envolvimento de muitos estudantes com as atividades científicas justamente por não possuírem as condições materiais necessárias, tais como internet, computadores e acesso às produções acadêmicas. Importante visibilizar ainda o cenário em que muitos estudantes possuem as ferramentas tecnológicas, mas por questões que envolvem desde o distanciamento etário e/ou a deficiência em sua formação prévia, não sabem manuseá-las de modo a aproveitar tais instrumentos em prol de sua produção acadêmica.

É preciso considerar também que, por muito tempo, possuir um livro era privilégio de poucos, e tantos os impressos quanto as produções científicas se destinavam àqueles que, em decorrência de sua posição na sociedade, possuíam recursos para adquiri-los, o que resultava na manutenção dos privilégios de uns e na exclusão de outros no que diz respeito ao intercâmbio de conhecimentos. Se tamanha era a dificuldade para obtê-los, ainda mais sinuosos eram os caminhos para publicar suas produções, frutos de suas experiências formativas e/ou intelectuais. Tem-se, com isso, a construção e solidificação de uma elite intelectual brasileira sem a participação das classes menos favorecidas, tornando o acesso à educação formal um “privilégio intelectual” destinado àqueles que dispunham de recursos financeiros para seguirem com seus estudos dentro ou fora do país.

Não sem razão, Brandão e Lellis (2003) apontaram que há uma estreita relação entre o sucesso escolar e a origem familiar dos estudantes oriundos de níveis econômicos mais elevados. Ao realizarem um estudo de caso em uma das mais prestigiadas universidades brasileiras – tendo como um dos objetivos o de descobrir a posição socioeconômica que os/as professores/as ocupavam de acordo com o IBGE – as autoras constataram que 98% dos/as 50 entrevistados/as pertenciam aos estratos A e B superiores, o que significa que os mesmos que se enquadravam nas elites acadêmicas eram os que se inseriam nas elites econômicas⁴, corroborando a afirmação de que o acesso à educação, sobretudo a de nível superior, ainda está estritamente relacionada aos condicionantes de classe no Brasil.

Essas diferenças evidenciadas pelas autoras continuaram a se ampliar quando o foco da investigação passou de classe social para se destinar ao gênero. Isto porque dos/as 1.090 professores/as respondentes, 688 pertenciam ao gênero masculino, enquanto o número de mulheres era de 402. Ao tratar daqueles que possuíam a titulação de doutor/a, a pesquisa trouxe dados ainda mais sintomáticos: 76% daqueles que possuíam doutorado eram homens, em contrapartida aos 37% de mulheres doutoras. Neste sentido,

[...] em que pesem os avanços da escolaridade feminina no Brasil, as mulheres, mesmo na carreira acadêmica, encontram-se em

4 No entanto, “[...] em face da grande concentração de renda no Brasil, é importante levar em conta que, no interior do estrato A, as diferenças são enormes e, se redistribuíssemos o contingente desse estrato em uma pirâmide, esse grupo se encontraria nos níveis mais baixos da estratificação interna do estrato” (BRANDÃO & LELLIS, 2003, s/p).

desvantagem com relação aos seus colegas do gênero masculino, pois a relação titulação/gênero é ainda claramente favorável ao gênero masculino (BRANDÃO & LELLIS, 2003, s/p).

Pesquisas mais recentes demonstram que apesar das desigualdades de gênero, marcas da sociedade brasileira, as mulheres têm, pouco a pouco, conquistado espaços antes destinados ao gênero oposto. Seja na política, na educação básica ou no âmbito universitário, o índice de mulheres que passaram a compor o corpo estudantil e docente das instituições de ensino tem aumentado significativamente. Os dados do Censo Escolar realizado em 2018 pelo Inep⁵ revelam a predominância de alunas matriculadas nas distintas modalidades de ensino em relação aos estudantes do gênero masculino, que ocupam uma parcela menor.

No que concerne à faixa etária nos cursos de educação profissional, estudantes pertencentes ao gênero feminino com idade entre 20 e 29 anos ocupam 57,10% das matrículas. Ademais, as mulheres entre 30 e 39 anos ocupam 58,69% em detrimento dos homens que ocupam 41,31% dos bancos no ensino superior. Por fim, no que concerne à faixa etária de homens e mulheres entre 40 e 49 anos, os primeiros ocupam 39,26%, enquanto as mulheres dominam o índice de 60,74%. O único montante onde os homens superam as mulheres se delimita à faixa etária de mais de 60 anos, uma vez que o sexo masculino detém 59,29% do total (INEP, 2018).

A interpretação desses índices nos fornece aparatos para a compreensão de aspectos da inserção feminina nos níveis da educação profissional no Brasil. Neste sentido, constata-se que as universidades brasileiras vêm, gradativamente, sendo palco para a inserção de mais mulheres nos espaços de produção intelectual, seja nos cursos de graduação ou de pós-graduação.

Vale destacar ainda algumas barreiras que separam, no meio acadêmico, distintos sujeitos. Condicionantes como poder aquisitivo e faixa etária ainda são fatores que parecem alargar o abismo que separa dois mundos diametralmente opostos. Dois mundos porque se de um lado tem-se aqueles com condições facilitadas para alcançar a mais alta titulação acadêmica, do outro evidenciam-se os estudantes que sequer possuem acesso aos materiais de leitura e aos recursos tecnológicos. É possível constatar, portanto, o fato de que quando estes últimos conseguem finalmente inserir-se no ensino

5 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

superior, ainda precisam transpor os obstáculos para permanecerem neste espaço e, mais do que isso, contribuir com a produção científica. Esses estudantes têm suas formações acadêmicas comprometidas em decorrência, dentre outros fatores, da falta de recursos e/ou de conhecimento dos meios de produção e publicação de seus trabalhos, que incluem desde artigos científicos até trabalhos de conclusão de curso.

Há que se ressaltar ainda os casos de estudantes que cumprem os requisitos disciplinares, produzindo trabalhos que em muito podem contribuir com a comunidade científica e que, no entanto, veem suas produções constarem apenas como mais uma nota em seus histórico acadêmico por não terem o devido aproveitamento. Tal cenário vai de encontro ao pilar da extensão universitária, pilar esse que, junto à pesquisa e ao ensino, sustenta as universidades. Não sem razão, Oliveira, Strieder e Gianotto (2018) atentam para a necessidade de produção e circulação do conhecimento científico entre os pares, sendo ainda necessário “[...] pensar em alternativas que diminuam a distância entre o mundo acadêmico e a população” (OLIVEIRA, STRIEDER & GIANOTTO, 2018, p. 491).

Nas ciências humanas essa necessidade é ainda mais reforçada. De acordo com Laville e Dionne (1999), as ciências humanas que ganharam novos contornos na segunda metade do século XIX foram desenvolvidas em resposta às necessidades concretas da sociedade, e ainda que inspiradas no modo de construção do saber preponderante nas ciências naturais nos oitocentos, baseiam-se em problemas que suscitaram e ainda suscitam diversas inquietações. Essas inquietações sociais,

[...] estão ligadas a profundas mudanças que as sociedades ocidentais então conhecem nos planos político e econômico [...] É, portanto, a sociedade, por intermédio de seus problemas e necessidades, que favorece o surgimento das ciências humanas (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 51).

Uma vez que as ciências humanas se consolidam a partir das inquietações advindas do contexto social, pode-se afirmar que são as responsáveis por provocar e instigar reflexões sobre os problemas sociais e suas causas no mundo contemporâneo. O caso brasileiro, tal como já afiançam Laville e Dionne (1999), possui ainda as suas especificidades, visto que foi somente a partir da segunda metade do século XX que as ciências humanas atingiram os níveis e padrões

científicos que já prevaleciam na Europa dos oitocentos. O histórico desse campo da ciência no país é marcado pela corrida direcionada à sistematização dos procedimentos científicos, à realização de análises histórico-sociológicas da realidade brasileira e pela introdução de novas interpretações da realidade social. Para os tempos atuais, no entanto, é necessário reiterar o compromisso com as ciências humanas, estimular a construção de novas indagações e lançar mão da produção de trabalhos científicos que evidenciem e visibilizem a pluralidade de realidades brasileiras.

Mais do que isso, diante de um contexto em que os tentáculos do revisionismo fazem sombras em território brasileiro, divulgar o conhecimento construído pelas ciências humanas e sociais aplicadas nas universidades se constitui ainda como um símbolo de resistência contra aqueles que buscam desvalorizá-las em benefício de ideologias negacionistas. A Coleção GEPIFHRI⁶ foi criada justamente com este intuito. Sem fins lucrativos, esta iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPIGHRI)⁷, tem como objetivo publicar, em parceria com a Editora da Universidade Federal de Pernambuco (Edufpe), as produções científicas de estudantes cujos trabalhos advenham da área das ciências humanas e sociais e que, seguindo os rigores teóricos e metodológicos da produção científica, contribuam para a comunidade científica.

A Coleção GEPIFHRI – projeto que passou a vigorar no segundo semestre de 2020 – toma também como constatação as desigualdades educacionais que inviabilizam a plena formação de diversas parcelas do corpo estudantil da UFPE, considerando a produção científica como elemento fundamental para o desenvolvimento discente. Nesse ínterim, foi concebido também, pelo mesmo grupo, o Curso de Formação Tecnológica e Acadêmica (CFTA)⁸, que se apresenta como um importante recurso a ser utilizado pelos estudantes. O curso é formado por tutorias ao vivo em formato remoto, ministradas por

6 Projeto coordenado pelas professoras Maria Conceição da Silva Lima e Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, ambas professoras do Centro de Educação da UFPE.

7 O GEPIFHRI reúne professores pesquisadores das áreas de História, Filosofia, Antropologia, Sociologia e Pedagogia atuantes no campo da Educação em suas faces dedicadas à formação humana, intelectual e identitária. Tanto o grupo quanto o programa de extensão são coordenados pela professora Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, professora do Centro da Educação da UFPE.

8 Projeto coordenados pelos professores Paulo Julião da Silva e Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, ambos professores do Centro da Educação da UFPE.

estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação da universidade, e tem por objetivo auxiliar os alunos da UFPE que necessitam de assistência para melhor utilizar interfaces tecnológicas (dentre elas o pacote Office, Canva, Google Classroom, Google Drive, Google Meet, Sig@⁹, Google Meet, Google Classroom e Google Drive) em suas produções acadêmicas, bem como com diferentes recursos que envolvem a vida universitária (formatação ABNT, publicação e apresentação em eventos científicos e preenchimento do Currículo Lattes e participação em projetos como o PIBIC¹⁰ e PIBID¹¹).

Ao partir da dimensão subjetiva dos estudantes extensionistas que compõem ambas as ações, e partindo das próprias dificuldades pelas quais passaram ao longo de sua formação acadêmica, a ementa do curso foi elaborada no sentido de atender as necessidades dos estudantes e reduzir possíveis lacunas que possam dificultar sua permanência nos espaços universitários. Tanto a “Coleção GEPIFHRI” quanto o “CFTA” são iniciativas promovidas pelo Multiverso: Programa de Extensão¹², linha extensionista do já referido Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar em Formação Humana, Identidades e Representações (GEPIFHRI).

Foi pensando nas desigualdades educacionais dentro e fora do ensino superior, bem como nos entraves que possam dificultar uma formação universitária rica, plural e de qualidade, que iniciativas como a Coleção GEPIFHRI e o CFTA foram pensadas, tendo a firme intenção de criar espaços de desenvolvimento da autonomia e da produção científica estudantil, como propunha o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2012) no tocante à “interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, impacto na formação do(a) estudante, impacto e transformação social”.

Com o intuito de atender ao que estabelece a Constituição, ao que rege a LDB e ao disposto na Resolução N. 9 de 2017 que regulamenta

9 O Sistema Integrado de Gestão Acadêmica é uma plataforma utilizada pelas Universidades Federais de uso dos estudantes, professores e técnicos.

10 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

11 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

12 O Multiverso: Programa de extensão é composto por 5 projetos que podem assim ser sumariados: Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Infâncias e Projetos Lúdico-Educacionais Inclusivos (LIPLI); Laboratório de Aprendizagem Ensino de História (LAEH); Curso de Formação Tecnológica e Acadêmica (CFTA); Coleção GEPIFHRI e CE na TV: Conexões GEPIFHRI.

a destinação da carga horária total dos cursos para a extensão, e à Resolução N. 7, de 18 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, a Universidade Federal de Pernambuco, com vistas a atender a tais dispositivos, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019-2023), deixa claro ser sua prioridade “(...) a formação de profissionais bem preparados, com competência técnica inquestionável, mas também atentos às demandas sociais das comunidades e sensíveis à condição humana dos sujeitos.” Neste sentido a UFPE visa

(...) à formação de pesquisadores competentes e comprometidos com o bem comum, por entender que a competência relacional se destaca entre as mais relevantes condições para um exercício profissional qualificado em quaisquer áreas da docência, da pesquisa e da extensão, que constituem o tripé de sustentação da Universidade (UFPEa, 2019).

Como forma de sistematizar tal objetivo, o Regimento 9 de 2019, do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Pernambuco, regulamentou a inserção e o registro da Ação Curricular de Extensão (ACEx) como carga horária nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da UFPE. De acordo com suas normativas, o curso de Pedagogia da UFPE, em seu novo PPC (em processo de finalização), para fortalecer o processo de formação do pedagogo e a construção e disseminação do conhecimento e da cultura, deixa claro que sua estrutura curricular, abrangerá ações curriculares de extensão, e neste sentido, “(...) propõe-se que o estudante participe efetivamente de um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político voltado para a interação transformadora entre Universidade e outros setores da Sociedade, através da sua inserção em programas e projetos de caráter extensionista”.

É diante de tal proposta que ambas as ações de extensão aqui consideradas foram pensadas e executadas. A importância da extensão, para além da sua relação com o ensino e a pesquisa, encontra respaldo no Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014-2023, que assegura ao menos “10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária”. Essa preocupação no PNE de 2014-2023 remonta às visões sobre a atividade extensionista nas universidades

em que “[...] ficou fortalecida a ideia de que a finalidade da extensão universitária é a de servir de instrumento de política social com o objetivo de superação das desigualdades sociais existentes” (SANGENIS, 2012, p. 31).

Evidencia-se que para possibilitar a formação crítica por parte dos estudantes do ensino superior é preciso ir além do ensino-aprendizagem de conhecimentos técnicos pertinentes às áreas do saber acadêmico, visto que sem o compromisso com a realidade social esses conhecimentos se perdem de seu propósito e se esvaíam. Percebe-se, com isso, a importância das práticas de extensão e da expansão das oportunidades de participação nos projetos pelos graduandos. Isto porque é na extensão universitária que o profissional em formação irá aglutinar experiências, criar estratégias para superar os desafios que se apresentam no cotidiano e responder aos momentos de crise e rupturas no decorrer de seu exercício profissional, visto que “[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo [...] e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1977, p. 36).

A extensão trabalha, transforma e aperfeiçoa o conhecimento técnico-científico adquirido dentro das salas de aula, além de colocar o aluno em posição de sujeito ativo do conhecimento. É justamente como sujeito que o estudante pode, de fato, trilhar seus caminhos formativos de maneira autônoma e atuante sobre a realidade social. Contudo, para assumir a postura de sujeito ativo do conhecimento se faz necessário o diálogo com a realidade social, pois é ela que fornece as oportunidades experienciais e possibilita atuar no meio em que estão inseridos, a exemplo do que revela Thompson (2002, p. 202), para quem “[...] a experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional” – experiência esta que pode ser categorizada em experiência vivenciada e experiência percebida.

A EXPERIÊNCIA FORMATIVA DA “COLEÇÃO GEPIFHRI”

A revolução tecnológica, dentre outros fatores, modificou a forma com que nos comunicamos. Na era da inclusão digital, onde o uso de recursos tecnológicos nas interações sociais se faz cada vez mais presente, o desenvolvimento e a popularização dos meios eletrônicos têm contribuído de maneira substancial na ampla divulgação

científica, ao passo em que têm facilitado também o acesso às pesquisas e materiais desenvolvidos nos meios acadêmicos, contribuindo para que esse acesso seja feito por parte de membros internos ou externos à universidade. No contexto de uma sociedade marcada pelas mais distintas tecnologias da informação e comunicação, com uma busca rápida nos repositórios das instituições de ensino superior, indivíduos da comunidade externa às instituições universitárias podem, por exemplo, ter acesso aos artigos, monografias, dissertações e teses produzidas por estudantes universitários.

Os trabalhos divulgados são frutos da pesquisa de estudantes que pretendem seguir ou já seguem a carreira acadêmica, sejam alunos da graduação, do mestrado ou doutorado. Isto porque estes já têm conhecimento dos caminhos a serem trilhados para a publicação e dispõem dos meios necessários para esse processo. Já no que concerne à grande maioria dos estudantes de graduação, esta significativa parcela não está inteirada dos processos requeridos para a publicação de seus materiais e, muitas vezes, não reconhece as potencialidades do seu trabalho.

Deste modo, a Coleção GEPIFHRI, a partir de normas previamente definidas e de acordo com os critérios éticos e científicos, publica esses trabalhos em formato de e-book, que são lançados pela editora da UFPE em seu site de maneira gratuita e digital. Ainda em seus primeiros passos, essa ação extensionista prima pelo respeito às normas editoriais de publicação, ofertando aos estudantes interessados os caminhos necessários. “A Coleção” conta com uma comissão editorial cuja função é, amparada no rigor científico, analisar a relevância, o impacto e a contribuição científica das obras submetidas. Para terem as suas propostas analisadas pela comissão os estudantes, por sua vez, devem enviar seus escritos para o e-mail de comunicação do GEPIFHRI¹³, que encaminha a proposta para a comissão editorial formada por professores especializados nas temáticas propostas. O manual detalhado de submissão das propostas está disponível no site institucional do GEPIFHRI¹⁴, disponível a todos os interessados.

As obras, além de passarem pela comissão editorial, são submetidas à revisão das normas técnicas e posteriormente à diagramação, cujo processo é realizado por estudantes extensionistas¹⁵. Somente

13 Gepifhri.ufpe@gmail.com

14 Disponível em: <https://sites.ufpe.br/gepifhri/colecao-gepifhri/>

15 Além da autora Raquel Barreto Nascimento, participaram da Coleção GEPIFHRI a estudante do curso de Letras da UFPE, Ellen Amanda Silva de Lima.

depois de avaliada pelo comitê científico, e aprovada pelos autores, a obra é publicada pela Editora da UFPE e difundida através das mídias sociais tanto da editora quanto do GEPIFHRI. No site, as obras são disponibilizadas para o download gratuito, contribuindo para a propagação da pesquisa científica brasileira, visto que além comunidade externa à UFPE, outros estudantes e interessados podem acessar e utilizar o material publicado como referência para suas próprias produções ou mesmo para outros fins, como aconteceu com um de seus livros que hoje está indicado e posto para download pelo website “Passei direto” que visa favorecer os estudos dos concurseiros de todo o país¹⁶.

O que se pretende, também, é reforçar o interesse da sociedade em conhecer o que vem sendo produzido na universidade, ao passo que contribui para que as produções acadêmicas tenham fluxo dentro e fora da academia. Tal ação é possível porque o projeto visa constituir-se uma coleção que nasce na Universidade Federal de Pernambuco, mas que não se limita a ela, pelo contrário, ultrapassa seus muros, na medida em seu suporte é o e-book, e este é gratuito.

Deste modo, a Coleção GEPIFHRI, projeto extensionista composto por alunos e coordenado pelas professoras já citadas, tem por objetivo a difusão do conhecimento científico e a valorização das produções dos estudantes de graduação e pós-graduação, desconsiderando quaisquer outros aspectos que dizem respeito à individualidade dos autores, quais sejam cor, raça, faixa etária, classe, histórico acadêmico, dentre outros. Por certo, a Coleção vem desmistificar a ideia de que apenas os estudantes que buscam seguir carreira acadêmica podem publicar seus trabalhos. Por certo, mesmo aqueles estudantes que desejam formar-se e adentrar no mercado de trabalho são mais que bem-vindos a seguir os caminhos que levam à publicação de seus textos.

A priorização por publicações nessas áreas do conhecimento parte da realidade de que muitos cursos que pertencem à área de educação, ciências humanas e/ou ciências sociais são muitas vezes desprivilegiados por aqueles que apontam não ter essas áreas do conhecimento uma real utilidade social, uma vez que aos olhos destes, não trazem ganhos à sociedade. Assim, socializar nossas pesquisas é o primeiro grande passo rumo a uma mudança efetiva neste sentido. Nesta perspectiva, Sousa e Almeida (2020) atentam para a

16 Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/86262068/patrimonio-pernabuco-e-book/7>

necessidade de “[...] popularizar a ciência, democratizar o conhecimento e tornar públicas as pesquisas desenvolvidas nas instituições públicas”, o que, sem dúvidas, é um dos intuitos da Coleção GEPIFHRI.

Como precedente à divulgação é requisitada a produção de materiais de qualidade, o que por sua vez requer um preparo que muitas vezes está distante da realidade dos graduandos. Fato que se dá porque apesar de haver cobranças por parte de professores para que os estudantes se familiarizem com a escrita acadêmica, muitas vezes estes desconsideram que os estudantes não são recipientes prontos e acabados, ao ponto de dispensarem orientação docente no processo de pesquisa e escrita. De acordo com Moura (2017), muitos docentes pressupõem que, tendo sido o aluno capaz de prestar o vestibular e ter tido êxito, este já é capaz de interpretar e escrever artigos acadêmicos. No entanto, “[...] o processo de letramento escolar nem sempre acompanha o amadurecimento do aluno” (MOURA, 2017, p. 16).

Nesta realidade, muitos graduandos carecem de acompanhamento direcionado a fim de que possam se desenvolver no ambiente acadêmico. Essa desenvoltura diz respeito a diversas etapas que podem e devem ser percorridas na universidade, tendo como expoente a publicação de trabalhos que possam contribuir com a sociedade científica e fortalecer a sua formação profissional e intelectual.

Além de possibilitar a difusão do conhecimento científico, atuando na formação dos graduandos interessados em publicar os seus trabalhos, a Coleção colabora com a formação pessoal, acadêmica e profissional dos estudantes extensionistas. Isto se dá devido ao fato de que as atividades desenvolvidas no projeto requerem o aprendizado de normas editoriais, o manuseio de programas de edição (Photoshop) e diagramação (InDesign), o contato com os/as autores/as, organizadores/as, com o comitê científico e com os docentes que compõem o corpo coordenador da Coleção, para além da própria revisão ortográfica das obras publicadas.

No caso das professoras coordenadoras desse projeto, estas também se munem de expertises que fomentam a sua prática docente, uma vez que além de instruir e supervisionar a atuação dos extensionistas, também estabelecem relações com a editora e se familiarizam com o processo de tramitação da obra, que vai desde o recebimento, passando pela geração do ISBN até a sua publicação. Apesar de a Coleção estar em seus primeiros passos, pode-se consultar as obras que, neste período, já foram publicadas. Entre os seus primeiros frutos situam-se os livros “Em defesa de Patrimônios Culturais de

Pernambuco”¹⁷ (2020), organizado por Raquel Barreto Nascimento, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto e Tayanne Adrian Santana Moraes da Silva; “Processos de Aprendizagens e de Construção de Saberes nas Ações Coletivas”¹⁸ (2020), organizado por Maria da Conceição Silva Lima e Viviane de Bona; e “Temas e Abordagens em Filosofia e Educação”¹⁹ (2020), organizado por Raphael Guazzelli Valerio, Leonardo Borges Reis, Izaquiel Arruda Siqueira, Maria Clara Marques Izidio e Gabriel de Moura Cavalcanti. As obras elencadas foram formadas a partir de pesquisas desenvolvidas por estudantes dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em História, supervisionados por professores do Centro de Educação da UFPE.

Nesta seara, as atividades citadas foram desenvolvidas pelos extensionistas da Coleção e se apresentam como de fundamental importância para a sua formação acadêmica, uma vez que os posicionou em um campo de ensino-aprendizagem que somente os componentes curriculares da graduação não teriam proporcionado. A própria natureza da ação extensionista, que tem como base a promoção do protagonismo estudantil, demandou também o exercício da pesquisa a respeito das técnicas de diagramação de livros e design criativo. Percebe-se, com isso, que através da Coleção GEPIFHRI houve um diálogo constante e interdisciplinar entre ensino, pesquisa e extensão, cumprindo, portanto, com a função social da universidade.

O CURSO DE FORMAÇÃO TECNOLÓGICA E ACADÊMICA (CFTA) ENXERGANDO AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

Foi exatamente no ano de 2020, período em que a pandemia do Covid-19 (*Corona-virus Disease* 2019) chegou ao Brasil, que a Universidade Federal de Pernambuco, assim como outras instituições de ensino, recorreu à suspensão de suas atividades presenciais com o intuito de refrear o contágio pela nova doença entre aqueles que usufruem de seus espaços. Diante desse contexto, docentes, discentes e técnicos da universidade se viram diante de um período caracterizado

17 A obra pode ser consultada no endereço eletrônico <http://www.editoraufpe.com.br/em-defesa-de-patrimonios-culturais-de-pernambuco/>

18 A obra pode ser consultada no endereço eletrônico <http://www.editoraufpe.com.br/processos-de-aprend-izagens-e-de-construcao-de-saberes-nas-aco-es-coletivas/>

19 A obra pode ser consultada no endereço eletrônico <http://www.editoraufpe.com.br/temas-e-abordagens-em-filosofia-e-educacao/>

pela necessidade de se adaptar às dinâmicas do isolamento social e, conseqüentemente, ao ensino remoto. Frente a esse cenário de incertezas, surgiram diversas inquietações referentes à qualidade do ensino ofertado, à oferta de vagas para os estudantes da graduação e, sobretudo, às condições de acesso às atividades propostas de maneira online.

Dentre os questionamentos, percebe-se a preocupação por parte do corpo docente, técnico e estudantil com aqueles que, devido à falta de recursos ou ao desconhecimento das ferramentas tecnológicas, não teriam equidade nas oportunidades de cursar o semestre acadêmico a distância. Nesse sentido, o Curso de Formação Tecnológica e Acadêmica (CFTA), promovido pelo GEPIFHRI, precisou se readaptar junto às atividades remotas em meio ao contexto pandêmico já em sua primeira turma. Pensado inicialmente de maneira presencial, a fim de possibilitar maior interação entre os tutores responsáveis pelo curso e os matriculados, o CFTA readaptou seu formato e lançou mão dos recursos tecnológicos para atingir seu principal objetivo: auxiliar os discentes que necessitam de formação complementar para manusear ferramentas tecnológicas, bem como para tomar conhecimento dos meios para divulgação e publicação das pesquisas científicas por eles produzidas.

Sem as experiências presenciais, a remotização das atividades propostas pelo curso foi um dos principais desafios, tendo em vista que uma das preocupações da ação era justamente a dificuldade com os recursos da tecnologia por parte dos discentes universitários. Dessa forma, a primeira etapa de replanejamento consistiu em pensar as plataformas virtuais para a realização das tutorias e, dentre outras opções, a extensão do Google para serviços de comunicação por vídeo. O Google Meet foi escolhido devido à sua praticidade em realizar reuniões e debates de maneira online, inclusive em contextos educacionais, bem como por sua qualidade audiovisual e estabilidade na conexão. Por não precisar ser instalada nos aparelhos eletrônicos e passível de ser acessada através de um clique em *links* gerados e repassados aos estudantes, tal ferramenta foi de fundamental importância para que os interessados pudessem acessar os encontros virtuais.

Quanto à formação da turma, foram pensados, inicialmente, os conteúdos específicos a serem ministrados durante as sete semanas de duração do curso, entre os meses de outubro e novembro de 2020. Contudo, acompanhando as dinâmicas do ensino remoto e a necessidade de ampliação dos horários para que mais estudantes

pudessem utilizar o espaço das oficinas, o curso foi organizado a partir da disposição dos conteúdos em temas semanais divididos em três turnos, sendo eles manhã, tarde e noite, às segundas, quartas e sextas-feiras, que assim podem ser sumariados: Tutoria 1: Google Meet, Google Classroom e Google Drive; Tutoria 2: Word, PowerPoint e Canva; Tutoria 3: Leitura e interpretação de textos acadêmicos; Tutoria 4: Apresentação em eventos acadêmicos; Tutoria 5: Formatação ABNT; Tutoria 6: Preenchimento do currículo Lattes; Tutoria 7: Instruções sobre programas de extensão, formação docente e iniciação à pesquisa (PIBID, PIBIC, PIBITI e PET²⁰).

Das cinquenta vagas disponíveis para a formação da primeira turma foram priorizadas as inscrições dos alunos e alunas da Pedagogia e das Licenciaturas Diversas, enquanto as vagas remanescentes foram distribuídas (por ordem de inscrição) aos interessados advindos de outros cursos da UFPE. Para as inscrições foi utilizado o aplicativo de gerenciamento de pesquisas da Google, o Google Forms, a fim de realizar a coleta das informações sobre os interessados no CFTA. Dentre a oferta de tutorias dispostas no formulário de inscrição, percebe-se que entre os 50 alunos inscritos, somente 25% apresentavam dificuldades com as extensões do Google, enquanto as maiores dificuldades dos discentes eram com preenchimento do currículo Lattes (71,1%), leitura e interpretação de textos acadêmicos (75%), apresentação em eventos acadêmicos (86,6%), e formatação de textos nas normas da ABNT²¹ (94,2%).

Outro dado relevante é o de que 88,5% dos estudantes desconheciam os programas de extensão, formação docente e iniciação à pesquisa da universidade. Esses números desvelam o cenário que foi apontado no fragmento introdutório deste capítulo, reafirmando que significativas parcelas do corpo estudantil universitário possuem *déficits* em suas formações que inviabilizam ou dificultam o pleno desenvolvimento de seus percursos formativos na academia. Dificuldades com leitura e interpretação de textos, por exemplo, remontam ainda às deficiências no processo formativo desde a educação básica, estando vinculadas também, como já sinalizava

20 As siglas correspondem, respectivamente: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação; Programa de Educação Tutorial.

21 Fundada em 1940, a Associação Brasileira de Normas Técnicas trata-se de uma entidade sem fins lucrativos e de utilidade pública, responsável pela normalização técnica no país, fornecendo também os subsídios necessários ao desenvolvimento tecnológico brasileiro.

Zilberman na década de 1980, “[...] à característica física (dimensões materiais) e sociais (interação humana) do contexto familiar, isto é, presença de livros, de leitores e situações de leitura que configura um quadro específico de estímulo sociocultural” (ZILBERMAN, 1988, p. 56).

Já dificuldades em formatar trabalhos acadêmicos a partir das RBN/ABNT denotam as lacunas na formação universitária dos alunos, tendo em vista que as disciplinas que envolvem metodologia e produção de textos deveriam, em tese, nortear o corpo discente nos caminhos das normas técnicas da produção científica, o que inclui o conhecimento das especificações previstas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 17), o aprendizado com a disciplina referente a metodologia científica,

[...] mais do que uma disciplina, significa introduzir o discente no mundo dos procedimentos sistemáticos e racionais, base da formação tanto do estudante quanto do profissional, pois ambos atuam, além da prática, no mundo das ideias. Podemos afirmar que a prática nasce da concepção sobre o que deve ser realizado e qualquer tomada de decisão, fundamenta-se naquilo que se afirma como o mais lógico, racional, eficiente.

Ou seja, as lacunas formativas nas trajetórias dos estudantes podem ser oriundas desde as configurações sociais em que se encontram, até as deficiências no próprio ensino superior, que, por vezes, não atende às demandas de formação complementar dos discentes. Vale ressaltar que, embora fossem em menor quantidade, existiam ainda os 25% de alunos com dificuldades de acessar as próprias extensões do Google, incluindo o Google Meet a ser utilizado como plataforma para os encontros do CFTA. Considerando que o curso teve início no mês de outubro e o semestre remoto da UFPE havia começado em meados de setembro, é possível inferir que essa parcela do alunado teve significativas limitações quanto ao aproveitamento das atividades acadêmicas, tendo em vista que sequer tinham conhecimentos de como acessar os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem.

Diante desse desafio, o auxílio prévio para que os matriculados pudessem acessar as salas virtuais e a própria comunicação com os alunos também encontraram nas tecnologias da informação contemporâneas meios profícuos para serem construídos. Após a etapa de inscrição, as próprias tutoras²², sob a orientação dos coordenadores

22 Além das autoras deste artigo, participou como tutora do CFTA a estudante do curso de Pedagogia da UFPE, Carliane Lins da Natividade.

docentes da ação, entraram em contato através dos e-mails e números de telefone disponibilizados pelos inscritos no ato da inscrição para repassar as primeiras informações a respeito do andamento da ação, bem como ajudar os alunos com dificuldades nas ferramentas do Google. Foram enviadas também por e-mail as avaliações iniciais para sondar os níveis de dificuldades dos alunos face aos recursos tecnológicos e outras interfaces pertinentes à vida acadêmica.

Acerca do andamento dos encontros promovidos pelo CFTA, as alunas tutoras se reuniram remotamente durante as semanas de outubro e novembro para preparar os materiais que serviram de apoio pedagógico para as tutorias. Tais materiais foram disponibilizados também aos alunos através do grupo de Whatsapp, criado para facilitar a comunicação, para que pudessem recorrer aos conteúdos ministrados para além da duração do curso. Vale ressaltar que nesses encontros foram discutidas também as principais dificuldades dos alunos inscritos, além de exposição dos comentários e feedbacks dos estudantes universitários a respeito das oficinas, o que forneceu os relatos e discussões que compõem a escrita deste capítulo.

A exemplo das trocas de experiências entre as tutoras do CFTA, os encontros entre os indivíduos antes realizados apenas de forma presencial, tornaram-se cada vez mais comuns – e necessários em tempos de isolamento social – no espaço virtual. Tal virtualização²³ das interações humanas só se tornou possível com a invenção das tecnologias inteligentes, como denomina Levy (1993), o que por sua vez, provocou uma alteração substancial nas relações sociais e modificou, com isso, os espaços de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, com o desenvolvimento das tecnologias contemporâneas é perceptível o aumento da interação entre as pessoas, inclusive em ambientes educativos, tendo em vista a facilidade de discussões e trocas de experiências através dos meios virtuais, meios estes que “[...] favorecem as conexões, as coordenações e as sinergias entre as inteligências individuais” (LÉVY, 2005, p. 116).

Pode-se afirmar, portanto, que embora fosse o principal desafio, quanto à estrutura remota dos encontros do CFTA, o uso das

23 Segundo Lévy (2005, p. 17), a virtualização “[...] consiste em uma passagem do atual ao virtual, em uma ‘elevação à potência’ da entidade considerada” e é sobretudo “um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado. Para o autor, a virtualização consiste em uma mutação da condição racional do homem que, embora tenha sempre existido, tem no desenvolvimento das novas tecnologias o seu meio de realização, bem como amplia as noções de espaços e temporalidades e comunicação.

tecnologias contemporâneas no processo educativo, isto não impediu a interação plena entre os participantes, inclusive entre coordenadores e tutoras do curso. Pelo contrário, o que se observou com o modelo de ensino a distância, adotado pelo CFTA em 2020, foi a possibilidade de contribuir para que “[...] o aluno passe a ser sujeito ativo em sua formação (construção do conhecimento) e fazer com que o processo de aprendizagem se desenvolva no mesmo ambiente em que se trabalha e vive” (MORAN, 2008, p. 23).

Além disso, foi possível perceber que o papel social do CFTA fomentou ainda os debates, em meio aos encontros virtuais, a respeito das classes populares já inseridas na universidade, mas alijadas da produção acadêmica por não terem oportunidades igualitárias de acesso aos projetos de pesquisa e extensão nas instituições de ensino superior. Em uma das oficinas, por exemplo, uma aluna do curso de Farmácia afirmou que sequer tinha conhecimento da existência de projetos de iniciação científica devido “[...] ao caráter elitista do ensino superior, que exclui os mais pobres da produção acadêmica” (ALUNA DE FARMÁCIA NO CFTA, 2020)²⁴. Pode-se entender, portanto, que o próprio desenvolvimento do Curso de Formação Tecnológica e Acadêmica suscitou o debate sobre aquilo que motivou sua criação desde o início: o reconhecimento das desigualdades educacionais no ensino superior.

Pode-se apontar, portanto, que a existência do CFTA pode contribuir com a quebra da manutenção do *status quo* que faz da produção científica um privilégio de poucos, possibilitando que mais alunos tomem conhecimento dos meios pelos quais possam se inserir no caminho da produção acadêmica e científica. A iniciativa fomenta ainda o interesse de estudantes que antes sequer conheciam os programas de iniciação à docência e à pesquisa, mas que ao conhecerem suas possibilidades, a exemplo do relato de um aluno do curso de Pedagogia matriculado no CFTA, começam a pensar no ingresso “[...] em graus superiores como o mestrado e o doutorado”, assim como na “[...] publicação em revistas que antes do curso a gente considerava quase impossível de conseguir publicar” (ALUNO DE PEDAGOGIA NO CFTA, 2020).

O curso, pensado inicialmente como meio de auxiliar os estudantes com os aspectos técnicos da vida acadêmica, transformou-se também em espaço para o debate, produção do conhecimento e divulgação da pesquisa científica, uma vez que foram utilizadas

24 Todos os depoimentos trazidos neste capítulo foram retirados das interações, obtidas através do Google Meet, entre as tutoras e os estudantes do CFTA.

como material nas oficinas as produções científicas das próprias tutoras, produções estas escritas ao longo de suas jornadas acadêmicas. Tal afirmação é corroborada pelo papel do curso na vida acadêmica dos estudantes, sobretudo das classes populares, visto que a base para a ação do CFTA era e ainda é diminuir o fosso que, em decorrência de classe social, idade, gênero e deficiência na educação básica, em muito dificulta os caminhos de diversos estudantes no trilho de uma formação acadêmica plena, crítica e autônoma.

Ao fornecer espaços que estimulam a autonomia estudantil, a iniciativa estimula ainda que o próprio aluno busque professores “que orientem os trabalhos” e oferece informações substanciais sobre os projetos justamente para aqueles estudantes universitários que “[...] não conseguem se lançar [academicamente], apesar de terem bastante interesse em realizar pesquisas científicas” (ALUNA DE FARMÁCIA NO CFTA, 2020). Partindo desde recursos tecnológicos para a escrita de trabalhos acadêmicos, até o momento de colocá-los no currículo Lattes, o CFTA cumpre com a sua função primeira de orientar os alunos e mostra que é possível pesquisar, escrever e divulgar o seu trabalho desde a graduação.

O CFTA, portanto, se constitui enquanto um curso tutorado por estudantes da graduação ao mesmo tempo em que se destina aos colegas de universidade, o que mais uma vez ilustra a extensão enquanto prática que prioriza o protagonismo discente. Isto porque as alunas extensionistas atuaram na elaboração e ministração das tutorias, o que se apresenta como um importante passo em suas formações profissionais, uma vez que proporciona experiências com situações de ensino-aprendizagem e contribui para a construção de uma identidade profissional apta a modificar e readaptar não apenas a própria prática docente, mas também pensar criticamente as dinâmicas da comunidade acadêmica, muitas vezes excludentes.

Nos tempos atuais, em que as instituições de ensino superior, sobretudo as universidades públicas, são vistas como lugares de “balbúrdia” e escoamento desnecessário do orçamento público, faz-se urgente engajar os estudantes universitários e suscitar uma postura de sujeito ativo do conhecimento. Para tanto, é preciso uma reflexão acerca do tipo de ensino superior que se quer proporcionar aos cidadãos brasileiros, o que demanda a superação da visão academicista da universidade, para que ela consiga ir além de seus muros, integre e democratize diferentes saberes dentro e fora de suas paredes (GADOTTI, 2017). Neste sentido, a valorização da extensão

[...] faz parte, de um lado, da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, e, de outro, da necessária conexão da universidade com a sociedade, realçando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa (GADOTTI, 2017, p. 4).

As experiências das monitoras no CFTA corroboram os estudos de Gadotti (2017), ao ilustrar o papel da extensão na universidade e para a universidade, que em muito contribuiu com a remissão das barreiras elitistas ainda persistentes nos espaços de produção acadêmica. Destaca-se também a importância da interação entre as tutoras do curso, alunas extensionistas, e os estudantes atendidos pelo CFTA, pois, conforme Freire (1977), não se aprende de forma efetiva se o novo conhecimento vai de encontro ao contexto do aprendiz, nem se pode ensinar se o professor não conhece o mundo de seu aluno. Dessa forma, ao reconhecer as próprias dificuldades que enfrentaram ao longo de suas formações, as tutoras se constituíram enquanto profissionais da educação e protagonistas de uma prática extensionista que foi além do assistencialismo e que despreendeu esforços para uma ação formativa mais humana e promotora da equidade educacional no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade é uma instituição que tem por finalidade, dentre outras funções sociais, atender às necessidades da sociedade, formar profissionais nas mais variadas áreas e proporcionar o diálogo interdisciplinar entre diferentes saberes. Contudo, é preciso ressaltar que mesmo com a existência da pluralidade de conhecimentos (técnico, prático, baseado no senso comum, dentre outros), o saber acadêmico possui um peso social particular e é dotado de um *status* considerado superior quando comparado aos outros tipos de conhecimentos, de modo que ter suas produções científicas avaliadas, citadas e divulgadas pelos pares é um importante elemento para desenvolver-se academicamente. Assim, no meio acadêmico somente aquele que produz é visto, no entanto essa produção foi, por muito tempo, privilégio de poucos.

Neste sentido, a Coleção GEPIFHRI se insere no meio acadêmico enquanto uma das iniciativas do Multiverso: Programa de extensão que tem por objetivo auxiliar os estudantes em sua jornada

acadêmica, a fim de que tenham maior proveito dessa experiência, contribuindo significativamente com o desenvolvimento do estudante e, consequentemente, com a formação do profissional. De igual modo, o CFTA tem se apresentado no meio universitário. Voltado para o público interno da UFPE, tem feito a diferença na formação dos estudantes que dele usufruem. Com tutorias direcionadas e conteúdos preparados exclusivamente para atender aos participantes, tornou-se um marco não somente na formação dos alunos matriculados no curso, mas também das próprias tutoras, que em muito obtiveram subsídios para a sua formação cidadã e profissional. Fato que se dá devido também às constantes mudanças empregadas no contexto escolar que exigem que o professor esteja inteirado das interfaces tecnológicas que podem prestar auxílio no seu *habitus* professoral.

Ambas as ações se pautam na necessidade de radical democratização da educação, que se constitui como um dos pilares que devem sustentar uma sociedade que se quer democrática. Isto porque dentre as funções sociais da formação educacional, sobretudo da universidade, permanece a responsabilidade de colocar diferentes indivíduos com seus respectivos valores e visões de mundo em constante diálogo, na medida em que proporciona o desenvolvimento de valores humanitários e posturas éticas, necessárias à formação de um profissional compromissado com as problemáticas de seu tempo. Neste sentido, direta ou indiretamente, tanto a Coleção GEPIFHRI quanto o CFTA reivindicaram e continuam reivindicando para os alunos da UFPE campos de produção e popularização da ciência, contribuindo com a consolidação de um espaço universitário mais colaborativo e que valorize a produção acadêmica desde a graduação, ao mesmo tempo em que incentiva a escrita, o pensamento crítico, a autonomia e criatividade do estudante universitário.

REFERÊNCIAS

- ALUNA DE FARMÁCIAa. **Depoimento.** Recife (Pernambuco), 15 fevereiro 2021. (Concedido a Tayanne Adrian Santana Moraes da Silva).
- ALUNO DE PEDAGOGIAb. **Depoimento.** Recife (Pernambuco), 22 fevereiro 2021. (Concedido a Tayanne Adrian Santana Moraes da Silva).

- BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. **Elites acadêmicas e escolarização dos filhos**. Educ. Soc; vol. 24, n. 83. Campinas. 2003. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302003000200011&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 fev. 2021.
- BRASIL. FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileira, Política Nacional de Extensão Universitária, 2012.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2018**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2018. Disponível em:<http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080>. Acesso em: 01 mar. 2021.
- FREIRE, P. **Extensão e comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Extensão Universitária**: Para quê? Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em:<https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 1993.
- LÉVY, P. **O que é o virtual**. Tradução Paulo Neves. 7ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2005.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2008.
- MOURA, M. A. S. **Os desafios da leitura e da escrita no universo acadêmico**: reflexões a partir de relatos de pedagogas em formação. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. Rio de Janeiro, 2017. 31p. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogiapresencial/MEIREANADASILVAMOURA.pdf>> Acesso: 18 fev. 2021.

- OLIVEIRA, J.; STRIEDER, D.; GIANOTTO, D. **Cultura científica/ Divulgação científica e formação de professores: desafios e possibilidades**. Volta Redonda: Revista Valore, 2018, p. 489 – 497. Disponível em <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/195/166>> Acesso em 03 mar. 2021.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, [S. l.], 29 ago. 2012.
- SANGENIS, L. F. C. **Extensão universitária: um conceito em transformação**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Anais... Campinas: Editora da UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3473d.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2021.
- SOUSA, T. A.; ALMEIDA, D. R. B. **Divulgação científica na UFU: As ações que levam as pesquisas para fora da universidade**. UNICAMP: Revista EDICC, 2020. Disponível em <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/edicc/article/view/6439>> Acesso em: 02 mar. 2021.
- THOMPSON, E. P. **Os Românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- VALÉRIO, M.; BAZZO, W. A. **O papel da divulgação científica em nossa sociedade de risco: em prol de uma nova ordem de relações entre ciência, tecnologia e sociedade**. COBENGE: Campina Grande, 2005. Disponível em www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/14/artigos/SC-10-29987920900-1117474585219.pdf. Acesso em: 05 fev. 2021.
- ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alterações do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.



8. EXPERIÊNCIAS DO PRESENTE E OLHARES PARA O FUTURO

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PRIMEIRO ANO DO LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA (LAEH – UFPE)

Arnaldo Martin Szlachta Junior¹, Júlia Maria de Araujo Lisboa²
William Silva de Freitas³

RESUMO

O presente escrito objetiva apresentar os pormenores do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História da UFPE, um núcleo em atividade sob a égide da educação histórica e da didática da história, sendo um laboratório que desde sua fundação, em 2020, até os dias atuais age de forma ampla, por meio de ferramentas virtuais, dado o contexto sanitário global. Neste texto serão traçados os caminhos percorridos desde sua criação (seus objetivos, suas produções, corpo

- 1 Doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá e docente do curso de Licenciatura em História e do Programa Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco, coordenador do LAEH-UFPE.
- 2 Graduanda do curso de História pela Universidade Federal de Pernambuco e bolsista PIBIC PROPESQI RD (juliamariaaraujolisboa@gmail.com).
- 3 Graduando do curso de História pela Universidade Federal de Pernambuco.

docente e discente, debates, eventos acadêmicos e adaptações em tempos de pandemia).

INTRODUÇÃO

Em 2020, ano em que eclodiu a pandemia da Covid-19 (*Corona-virus Disease 2019*), a Universidade Federal de Pernambuco teve suas atividades presenciais paralisadas para minimizar o contágio pela nova doença. Foi, então, decretado o início de um período marcado por adaptações dentro e fora da universidade, a qual passaria a realizar suas atividades remotamente, com a instauração de um período letivo facultativo – um período de experiência com a nova realidade imposta.

Durante esse período de mudanças, incertezas e novas formas de se pensar a universidade, a partir de um diálogo pertinente e necessário entre o Centro de Educação (CE) e o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), foi criado o Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História (LAEH), um núcleo de pesquisa coordenado pelos professores Arnaldo Martin Szlachta Junior e Isabel Cristina Martins Guillen, e composto por estudantes e profissionais da educação básica visando promover debates acerca do ensino e aprendizagem de História, junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPIFHRI), núcleo ao qual o LAEH é associado.

Acompanhando as mudanças impostas pela crise sanitária que estamos vivendo, com a remotização da construção do conhecimento dentro da universidade, o LAEH (neste momento de pandemia) foi pensado de forma tal que pudesse atender tais necessidades. Dessa forma, foi escolhido o uso do recurso de encontros remotos através da plataforma *Google Meet*, uma sala virtual. Como consequência da escolha dessa forma de abordagem, pessoas de todo o Brasil puderam compor essas salas virtuais, que passaram a reunir estudantes de graduação, professores da rede básica de ensino, e estudantes dos mais diversos programas de pós-graduação em História.

Nessa perspectiva, o LAEH surge em meio à necessidade de sistematizar o debate acerca do ensino de História na UFPE sob o prisma da educação histórica (LEE, 2016) e da Didática da História (RÜSEN, 2001), com o intuito de relacionar os aspectos da pesquisa e da teoria da História ao processo de pesquisa e experiências no ensino de História, enriquecendo as discussões e debates acerca da temática

de forma plural, acessível e transparente, além de se comprometer em estabelecer o constante diálogo entre o ambiente acadêmico e a comunidade.

O PENSAR E O FAZER: CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS ENCONTROS PROMOVIDOS PELO LAEH

Conforme já assinalado no fragmento introdutório do texto, as primeiras reuniões promovidas pelo LAEH foram através da plataforma *Google Meet*. Essa ferramenta, inicialmente, era corporativa, ou seja, foi desenvolvida especificamente para que empresas pudessem realizar reuniões em vídeo a distância, com boa qualidade audiovisual e comportando um grande número de participantes online simultaneamente. Entretanto, com o advento da crise sanitária atual, a ferramenta passou a ser bastante usada para promoção de espaços virtuais de educação, tanto por sua facilidade quanto por sua praticidade em não precisar ser instalada, e por ser baseada em *nuvem*⁴ (e dessa forma pode ser acessada por qualquer um remotamente, seja pelo computador, seja pelo smartphone).

Também foi criado um grupo na plataforma *Google E-mail (GMail)* e no aplicativo *Whatsapp* para que fosse possível estabelecer uma melhor comunicação entre os membros do laboratório – tanto para a organização de horários das reuniões, troca de informações e avisos, quanto para que fosse possível fazer a gestão dos arquivos utilizados nas reuniões e os produzidos pelos membros como resultado desses encontros.

Sendo um laboratório cujas bases epistemológicas voltam-se à chamada “didática da história” (tradução originada do alemão “Geschichtsdidaktik”), fazemos uso primordialmente dessa linha teórica oriunda da Alemanha, que já possui diversas pesquisas em solo brasileiro. A didática da história pensa uma didática que não se separa da ciência histórica, mas anda na mesma direção dela, em consonância, examinando sua importância, sua constituição, a forma como é recebida e pensada reflexivamente, isto é, investigando o

4 O armazenamento em nuvem consiste no ato de armazenar um ou mais arquivos em um HD fora da sua máquina, através da internet. Dessa maneira os serviços em nuvem contam com um servidor que fará a comunicação dos dispositivos pessoais com data centers (centros de dados). Quando um usuário acessa um serviço de armazenamento em nuvem através de seus dispositivos, ele está acessando os servidores disponibilizados pelas empresas

aprendizado histórico, sendo este um conceito central em nossos debates. Portanto, é a consciência histórica, que consiste basicamente na concepção de um aprendizado histórico que tenha utilidade na vida prática, que se faça vivo na vivência humana, a partir de um aprendizado que conduza a orientações na vida e à habilidade da formação de uma identidade histórica coerente e estável (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011).

Tendo isso em vista, ao adentrarmos nessa linha é primordial o estudo dos escritos de Jörn Rüsen, que traz em suas obras de teoria da história uma nova visão quanto à tradição teórica nascida no território da França. Rüsen é autor de obras basilares nas discussões do LAEH, especialmente levando em consideração o empenho do laboratório numa ampliação do entendimento sobre o que é a didática na História e suas implicações no ensino e aprendizagem da disciplina.

A composição da equipe do LAEH é a mais plural possível. É fundamental destacar que o fomentador da ideia do LAEH foi o atual coordenador e fundador do laboratório, professor Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior, que também compõe o corpo docente do Centro de Educação no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco. Também é pesquisador da área de História e Cultura Visual, História da Arte, Ensino de História e Tecnologias no Ensino de História, atuando na área de ensino de História. A coordenação e fundação do laboratório deve-se igualmente aos esforços da professora Dra. Isabel Cristina Martins Guillen, que integra o corpo docente do Centro de Filosofia e Ciências Humanas do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História da UFPE, sendo pesquisadora da área da História, com ênfase em História do Brasil, com atuação nos temas: história cultural, cultura popular, cultura afrodescendente e patrimônio cultural.

Os debates são enriquecidos ainda mais pela presença de dois professores líderes, que atuam diretamente no laboratório: a professora Dra. Camila Corrêa e Silva, que tem como linhas de pesquisa história moderna, ensino de História e História da América Portuguesa; e o professor Dr. Wilian Junior Bonete, tendo as suas linhas de pesquisa em ensino de História, patrimônio e subjetividades. O laboratório conta, ainda, com estudantes de graduação e pós-graduação em História e Pedagogia, não apenas da UFPE, mas também de outras instituições de ensino superior do país, além de professores que atuam na linha de frente na educação básica. Um corpo de membros tão horizontalizado permite promover debates e reuniões amplamente ricos e plurais, com saberes e experiências edificadores.

Acerca da estrutura das reuniões promovidas pelo LAEH, no primeiro momento foram organizadas semanalmente, entretanto, após discussão e decisão comum entre os membros do laboratório, e tendo em vista as necessidades destes, o dia determinado para a promoção das reuniões às terças-feiras, de 10h às 12h, teve uma readequação e os encontros passaram a ser quinzenais.

A estrutura das reuniões online permite que haja uma interação plena entre os participantes, instigando debates que se estendem por horas, visto que, selecionada a bibliografia a ser discutida em determinado dia, um pequeno grupo de pessoas se voluntaria para apresentar oralmente uma síntese daquele texto, além de construir em conjunto uma resenha escrita, que é disponibilizada pelo menos um dia antes do debate a todos os integrantes do laboratório. Visando à extensão dessa produção e à disponibilização desse material para a facilitação do entendimento das obras de Rüsen – consideradas, por muitos, uma leitura densa –, está sendo produzido um livro no formato de E-Book, contendo essas explicações elucidativas quanto à obra rüseniana. Foi, então, dessa maneira que o LAEH proporcionou, nos seis meses de funcionamento, desde sua fundação, a discussão de dois livros e três artigos – Rüsen (2001; 2007), Peter Lee (2016), Isabel Barca (2004), e Maria Auxiliadora Schmidt (2012).

Para a divulgação dos trabalhos realizados no LAEH e em outros núcleos de pesquisa foi criada uma conta na plataforma de mídia social Instagram (@laeh.ufpe) e um canal no *Youtube*.⁵ O laboratório conta, ainda, com mecanismos via internet para a comunicação com os integrantes, disponibilizando livros, artigos e uma gama de sugestões de conteúdos complementares para o estudo da nossa área. A gerência desses meios, bem como a produção de relatórios sobre as reuniões, fica a cargo da aluna bolsista do Programa Institucional de Concessão de Bolsas de Extensão (PibEx), Tayane Ferreira de Almeida, estudante do curso de História.

Também foi essencial pensar numa atuação ampla em redes sociais, visto que o LAEH, como núcleo voltado aos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem histórica, está inserido numa realidade que acompanha essencialmente as mudanças intrínsecas à sociedade, de modo que estas refletem diretamente no percurso e desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Entender esses dois aspectos, portanto, é entender o processo constante de mudanças que englobam toda a população, portanto, é compreender o

5 Para mais informações acerca do canal do LAEH consultar: <https://www.youtube.com/channel/UCDfeN154tBpFJNaEGO85mWQ>

papel fundamental de redes, mídias e ferramentas digitais na vida dos estudantes e, por conseguinte, das relações em sala de aula; e o LAEH não se isenta desse diálogo, algo que acontece desde sua origem: um laboratório tão inserido nos processos que envolvem o presente que nasceu em meio a uma era de atividades digitais e que atua digitalmente desde então.

Através dessa organização os encontros promovidos pelo LAEH têm como proposta abordar questões e debates que circundam o ensino de História de forma mais aprofundada e plural, indo além do que já é trabalhado no percurso da graduação e, dessa forma, fazendo o uso das redes sociais para divulgar as propostas apresentadas pelo laboratório, enfatizando o seu público-alvo (estudantes e professores) e o seu papel articulador de discussões pertinentes ao ensino de História, bem como produzir, selecionar e disponibilizar recursos e ferramentas didático-metodológicas, criar um acervo, desenvolver atividades voltadas para as temáticas abordadas, elaborar mesas e produções de outras naturezas, a fim de contribuir significativa e efetivamente, tanto para a comunidade acadêmica quanto para a sociedade geral, colocando o LAEH como um grande colaborador para a execução dos três pilares que regem a universidade: pesquisa, ensino e extensão.

UM SEMESTRE DE EXPERIÊNCIAS: WEBNÁRIOS, ENCONTROS PROPOSITIVOS E OUTRAS PRODUÇÕES DO LAEH

Com o começo da pandemia do Covid-19 e a paralisação das atividades presenciais surgiram os Seminários *Online*, ou *Webnários* (como ficaram mais conhecidos), que foram eventos promovidos pela comunidade acadêmica visando à manutenção das discussões já propostas, porém, expandindo o alcance desses debates. Naturalmente, com as atividades do LAEH acontecendo através de plataformas *online* foram promovidos diversos eventos dessa natureza, os “Webnários do LAEH”, com convidados palestrantes especialistas oriundos de instituições de outras partes do Brasil, com inscrição aberta e 100% gratuita para o público.

Entre esses eventos promovidos podemos listar os realizados com a Profa. Dra. Maria Auxiliadora Schmidt (UFPR), para discutir a respeito do tema “Educação Histórica: o que, como e para que vale a pena aprender História”, realizado pela plataforma *Google Meet*, com

o limite de 250 vagas; com a Profa. Dra. Caroline Pacievitch (UFRGS), discutindo o tema “Sonhar desperto: formação docente e utopias político-educacionais”; com o Prof. Dr. Luís Fernando Cerri (UEPG), sobre “Cultura Histórica e Cultura Política: desafios para a pesquisa em didática da história”; a Profa. Dra. Maria Lima (UFMS), a respeito do tema “Perspectivas discursivas para analisar a aprendizagem da língua escrita na relação com o desenvolvimento do pensamento histórico: língua, cultura e discurso histórico escolar”. Os três últimos citados realizaram suas exposições através de *Live Stream* no canal do LAEH na plataforma *Youtube*.

Um projeto expositivo cujo conteúdo também foi disponibilizado no *Youtube* são os “Encontros Propositivos”, onde os participantes do laboratório apresentam suas pesquisas e dialogam com os outros membros, numa dinâmica de questionamentos e respostas voltados ao tema apresentado.

É importante pautar aqui a participação do LAEH como um dos organizadores do Portal do Bicentenário coordenado pelo Professor Doutor Luciano Mendes de Faria Filho, da UFMG. Nota-se que a atuação do laboratório não fica restrita aos limites da universidade, tendo uma grande produção própria de projetos de extensão e participação em projetos de entidades em que atuam, sobretudo fora dos muros da academia, mas em constante diálogo com ela.

E importante também destacar as pesquisas que estão sendo desenvolvidas dentro do laboratório, sob orientação do professor Dr. Arnaldo Martin Szlachta Junior, coordenador do laboratório. Dentre elas está a pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica desenvolvida pela estudante de História e bolsista pelo edital do PIBIC 2020-2021 da CNPq, Júlia Maria de Araújo Lisboa, cujo tema é “A Consciência histórica nos livros didáticos do ensino fundamental: uma ferramenta de combate ao racismo”. Nesse projeto Júlia faz uma análise de uma estratégia que se faz fundamental na luta antirracista na atualidade: a utilização da consciência histórica no material mais utilizado em sala de aula, o livro didático.

Fazendo uma correlação entre os estudos e fundamentos pedagógicos de Freire (1987), com a Teoria da História e a Didática da História abordados por Rüsen (2001), junto ao delineamento da história do racismo no Brasil, através de obras como a de Nascimento (1978), a pesquisa analisa os livros didáticos mais utilizados na rede municipal de ensino fundamental anos finais da cidade de Recife e aborda criticamente a presença/ausência da consciência histórica, apontando as mazelas de um estudo histórico racista e a importância

de um aprendizado libertador, pautado numa história com resultados concretos na vida humana prática.

Neste sentido, o conteúdo produzido nas discussões quinzenais do laboratório foi e está sendo de fundamental importância na construção dessa pesquisa, visto que a base para o projeto de pesquisa foi o conceito de consciência histórica, antes mesmo de a Júlia se aprofundar nos estudos de Rüsen. Tal qual Rüsen (2001) aponta, o início de uma pesquisa histórica está fundamentalmente em questões associadas à vivência do historiador, que, a partir daquele interesse específico, passa a inserir-se nesse universo da ciência histórica, seus métodos e práticas. Para a sua pesquisa desenvolvida no PIBIC, a estudante utilizou um acontecimento intrigante: a percepção, na prática, do que Freire (1987) veio a chamar de “educação bancária”. A partir do entendimento de tal conceito, cruzando-o com o conceito rüseniano de consciência histórica, está sendo movida uma pesquisa que tem o LAEH como um dos pontos basilares de sua construção, ainda mais levando em consideração que a estudante é de Maceió, capital alagoana, e está morando lá atualmente, sendo ela um dos membros residentes de localidades que somente uma atuação remota é capaz reunir, neste período de distanciamento social.

RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA DO NOVO FORMATO E OLHARES PARA 2021

Sem sombra de dúvidas, a atividade remota do LAEH permitiu a realização de feitos memoráveis, provenientes justamente das atividades online. Com a nova maneira de ocupar os espaços educacionais, também surgiram novas maneiras de se pensar sobre como discutir sobre o ensino de História.

Um dos saldos positivos que se pode tirar desse período de atuação do LAEH – que embora seja curto é bastante proveitoso – é a rapidez com que os conhecimentos puderam ser construídos e as informações trocados. O uso dos meios digitais de informação com mais frequência acabou por impulsionar o LAEH, gerando mais engajamento e interesse das pessoas.

Outro ponto relevante que se deu em consequência da facilidade e agilidade dos encontros remotos foi a possibilidade de se criar uma rede de conexão e circulação de ideias com pessoas e instituições que fisicamente seria limitado. Como exemplo pode-se destacar a

realização de eventos com palestras de especialistas residentes em estados longínquos, como o professor Luís Fernando Cerri e a professora Maria Auxiliadora Schmidt, que participaram, sem sair de casa, de Webnários promovidos e organizados pelo laboratório. Outra questão estreitamente ligada à atividade remota é a participação de membros componentes do laboratório que residem nos mais diversos estados do país. Temos pessoas de Pernambuco, Alagoas, Paraíba, Rio Grande do Sul, Paraná, dentre outras localidades distantes geograficamente, mas reunidas quinzenalmente numa sala de aula virtual.

Um aspecto infeliz, no entanto, é a impossibilidade de atuação presencial, devido à pandemia que ainda está presente e sem previsões de findar. Essa não é, contudo, uma questão definitiva. Naturalmente, com o fim dessa realidade de distanciamento e o restabelecimento de uma vida de contatos imediatos e presenciais, o LAEH ampliará sua atividade, com ações nos dois mundos integrados: o virtual e o presencial.

Outro aspecto negativo e dificilmente contornável é a questão das diferentes realidades frente à dependência da tecnologia, que está passível de falhar. Nessa perspectiva, procurou-se contornar o problema gravando as reuniões para que pudessem ser conferidas posteriormente, bem como com a produção de resenhas das leituras propostas, e ao fim de cada reunião faz-se um relatório com os principais pontos abordados.

Ainda no plano remoto, outra dificuldade encontrada foi constatada com a percepção de que as atividades digitais tendem a gerar um maior cansaço mental frente às presenciais, o que acarretava uma oscilação no fluxo e no engajamento dos membros nas reuniões. Para diminuir os impactos gerados pela abordagem remota, algumas medidas foram tomadas por deliberação coletiva, tais como evitar reuniões próximas ao começo e fim de períodos letivos e períodos festivos, bem como flexibilizando os dias e durações das reuniões de acordo com as necessidades apresentadas.

No presente ano (2021), a partir do mês de fevereiro, o LAEH dará continuidade ao ciclo de debates iniciado no ano anterior, haja vista a importância de um aprofundamento dos membros do laboratório no tema. A primeira obra a ser discutida e colocada em análise neste ano é o livro “Jörn Rüsen e o Ensino de História” (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2011), uma obra organizada por três pesquisadores especialistas na área da Educação Histórica e da Didática da História, esses que uniram num só livro diversos artigos de Rüsen,

que tratam especificamente sobre a consciência histórica na educação histórica e os pormenores da didática da história. Além da continuação dos debates pela plataforma online, o LAEH, em março, dará continuidade ao “Webnário”, com palestras de inscrição gratuita para aqueles que tiverem interesse nos temas a serem tratados. É neste ano de 2021 que haverá, também, a publicação do E-Book já mencionado; os membros ainda pretendem dar início a outros projetos que ainda são esboços em processo de edificação, mas que com o andar da caminhada serão colocados em prática.

Aqui é preciso considerar uma pauta muito vívida dentro do laboratório: a participação de todos os membros na elaboração do calendário anual de atuação do laboratório. Em reunião democrática (geralmente a primeira reunião após o recesso), todos os membros têm voz ativa na decisão sobre o material de estudo, a maneira de ser estudado, os temas a serem discutidos, os convidados a palestras e os novos projetos que podem ser oriundos de ideias desses membros. É interessante citar essa dinâmica horizontalizada, pois até mesmo a maneira de se relacionar dentro da estrutura do laboratório é um fator de ressonância em sua produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH) surge em meio a essa demanda de levantar discussões acerca da didática da história e da educação histórica dentro dos espaços de debate sobre o ensino de História na UFPE e, ao mesmo tempo, com a importante missão de se aproximar dos profissionais atuantes na educação básica, seja na esfera municipal ou estadual e, juntamente a esses, fomentar o debate acerca da construção do conhecimento histórico em sala de aula, bem como a construção de ações efetivas voltadas para a sala de aula.

Nessa perspectiva, o laboratório ainda durante seu breve período de existência demonstra a todo momento a preocupação em incluir ativamente os membros nos processos, demandas, diretrizes e ações que dizem respeito às ações do LAEH, desde as escolhas e decisões a respeito do *modus operandi* do laboratório, de como serão conduzidos os estudos e discussões, além de sempre estar aberto às contribuições e ideias dos membros para as ações práticas, buscando incluir todos no processo criativo. Dessa forma, a horizontalidade do

laboratório vai além da origem geográfica de seus participantes, mas compõe toda a pluralidade de ideias que um corpo tão socialmente diversificado pode trazer.

Em um momento tão incerto para todos nós, desenvolver ações concretas levando em consideração o contexto pandêmico e adaptando-se de acordo com as perspectivas, possibilidades, necessidades e potencialidades dos membros é fundamental para o crescimento do laboratório. As ações do LAEH no ano de 2020 permitiram que pudéssemos aprender com essa experiência, avaliar “erros” e “acertos” – ou talvez entender melhor como lidar com as situações que o contexto impõe – e assim, munidos desses aprendizados, poder pensar em um 2021 ainda mais próspero para os caminhos a serem trilhados.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In. Para uma educação histórica de qualidade. **Acta s das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição, Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1987.
- LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. **Educar em Revista**, n. 60, p. 107-146, 2016.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O GENOCÍDIO DO NEGRO BRASILEIRO: projeto de um racismo mascarado**. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: História viva**. Ed. UnB, 2007.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cultura histórica e cultura escolar: diálogos a partir da educação histórica. **História Revista**, v. 17, n. 1, 2012.



9. VIVÊNCIAS AFROCENTRADAS NA EDUCAÇÃO A EXPERIÊNCIA DO LABERER

Maria da Conceição dos Reis¹, Cledson Severino de Lima²,
Elizama Pereira Messias³

INTRODUÇÃO

Para apresentar as ações extensionistas realizadas durante o período de 2020 pelo Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais (Laberer) da Universidade Federal de Pernambuco, este texto tem o objetivo de relatar as vivências afrocentradas que a educação pode proporcionar à luz da teoria da afrocentricidade, que estima pela centralidade dos projetos africanos e afrodiaspóricos como uma opção teórica à hegemonia eurocentrista das ciências educacionais (LIMA, 2020).

Em 2020 o Laberer foi estruturado enquanto um programa extensionista para concorrer ao Edital de Credenciamento de Programas

- 1 Pedagoga, mestra e doutora em Educação. Professora do Centro de Educação da UFPE. Líder do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais da UFPE. E-mail: cecareis@hotmail.com
- 2 Pedagogo, mestre em Educação. Professor da Uninassau. Coordenador Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais da UFPE. E-mail: cledsonfugao@hotmail.com
- 3 Pedagoga, mestra e doutoranda em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino do Recife. Coordenadora do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais da UFPE. E-mail: elizama18nova@gmail.com

e Projetos de Extensão da UFPE, com a intenção de contribuir com a implementação da Ação Curricular de Extensão (ACEX) na UFPE e viabilizar intervenções para a promoção da igualdade racial, de forma interdisciplinar, educativa, cultural, científica e política, voltada para a interação transformadora entre universidade e sociedade.

Considerando a Resolução CCEPE/UFPE nº 9/2017, o Programa Laberer articula ensino, extensão e pesquisa como princípio pedagógico, contribuindo com o processo de formação dos educandos. Isso acontece por envolver estudantes da graduação, pós-graduação, docentes, técnicos, ativistas do movimento negro e comunidade externa em geral, para, juntos, protagonizarem a realização do programa desde a sua fase preparatória, momento em que esses atores sociais se debruçam em estudos, pesquisas e planejamento de ações extensionistas educativas em sintonia com a Resolução CCEPE/UFPE nº 7/2018 que estabelece a implantação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo dos cursos de licenciatura da UFPE.

A perspectiva teórica adotada para esse programa dialoga com a educação das relações étnico-raciais a partir da abordagem afrocentrada. A teoria da afrocentricidade é definida pelo seu autor como “um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam” (ASANTE, 2014, p. 3). Segundo Reis, Lima e Nascimento (2019), é uma perspectiva teórica que aborda as experiências africanas e afrodiaspóricas como centro para compreensão de suas próprias histórias e culturas, muitas vezes negadas pela hegemonia do eurocentrismo acadêmico. Para Mazama (2012), essa hegemonia tem controlado a ciência e o mundo através da superioridade branca a partir de diversas formas de violência, como a disseminação da inferioridade dos povos africanos, de sua cultura e de sua história.

Entendemos a educação das relações étnico-raciais conforme o que expressa o Parecer CNE Nº 3 de 10/03/2004, como uma educação direcionada a todos(as) os (as) estudantes de cor, raça ou etnia: branca, amarela, indígena, preta ou parda, proporcionando aprendizagens, “troca de conhecimentos, quebra de desconfianças e projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual e equânime” (BRASIL, 2004).

O Programa Laberer contempla a legislação federal e local ao considerar o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (BRASIL, 1988, Art. 207), as diretrizes da extensão universitária, adotadas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições

Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2010), e a Resolução CCEPE/UFPE nº 09/2017, que regulamenta a inserção e o registro da ação curricular de extensão como carga horária nos projetos pedagógicos de cursos de graduação da UFPE. Também favorece a inclusão de conteúdos sobre a educação das relações étnico-raciais, contemplados na Lei nº 10.639/2003, e na Lei nº 11.645/2008, que incluiu no currículo da educação básica a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; e na Resolução CCEPE/UFPE nº 12/2018, que estabelece as diretrizes para as reformas curriculares dos cursos de licenciatura da UFPE, incluindo a obrigatoriedade da disciplina educação para as relações étnico-raciais.

A abordagem afrocentrada foi escolhida para fundamentação teórica desse programa por sua relação com o que preza a ACEX na UFPE, colocando o sujeito estudante no centro da ação, pensando a extensão universitária na perspectiva da educação popular (GADOTTI, 2017), que considera a leitura da realidade e dos problemas concretos da pessoa e da comunidade como elementos fundamentais para desencadear as ações e o processo de troca entre o saber popular e acadêmico.

Nas próximas páginas apresentaremos o Programa Laberer contextualizando sua origem, parcerias e objetivos, para em seguida sistematizar suas linhas de ações, exemplificando com algumas atividades desenvolvidas. Na sequência iremos socializar a experiência das ações desenvolvidas em 2020 em meio ao isolamento social causado pela pandemia da Covid 19 e, por fim, tecer algumas reflexões sobre a articulação entre a EREER e as ações de extensão.

AS AÇÕES DE ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA DO PROGRAMA LABERER

Como destacado, o Programa Laberer foi sistematizado para aglutinar as ações do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais. Esse laboratório foi criado em 25/07/2018 e está lotado no Centro de Educação da UFPE.

O objetivo geral do programa é desenvolver ações que fortaleçam a educação das relações étnico-raciais e contribuam com o processo formativo no âmbito da UFPE e na sua relação com a sociedade. Os objetivos específicos são: fortalecer o processo de construção da identidade negra da comunidade acadêmica da UFPE; conhecer e

disseminar as histórias e memórias da população negra na sociedade brasileira; contribuir com a formação das pessoas negras para sua inserção e inclusão acadêmica e social; e desenvolver atividades de formação sobre educação das relações étnico-raciais destinadas a educadores(as) de escolas, IES e ONGs, com a intenção de instrumentalizar uma prática educativa afrocentrada.

Como perspectiva teórico-metodológica tem-se a teoria da afrocentricidade desenvolvendo estudos, pesquisas, extensão e intervenção que revelam e favorecem as relações e inclusão das pessoas negras na sociedade. Destacam-se os processos de construção de suas identidades, histórias e memórias. O programa é destinado aos educandos e educadores da UFPE, das instituições parceiras e de outros espaços educativos.

Os parceiros e parceiras são: Biblioteca Setorial do Centro de Educação da UFPE; Biblioteca Setorial do Centro de Artes e Cultura da UFPE; Laboratório de Gestão e Políticas Públicas de Saúde, Esporte e Lazer (LABGESP) – CCS/UFPE; Grupo Aya-Sankofa de Estudos Decoloniais e Afrocentrados em Educação Matemática – CAV/UFPE; Processos Sociais, Memórias e Narrativas Brasil/África – Nyemba – UNILAB – Campus Malê, e Curso de Inglês Aya Education.

O objetivo das parcerias é desenvolver ações coletivas que fortaleçam a educação das relações étnico-raciais e contribuam com o processo formativo no âmbito da UFPE e na sua relação com a sociedade. Essas parcerias se configuram de diferentes formas: participação na equipe de execução; troca de saberes, encontros de formação nas escolas, ONGs e IES, desenvolvimento de pesquisas, formação de bancas examinadoras de dissertações e teses, desenvolvimento de projetos, realização de eventos, produção de artigos científicos, entre outras ações que vão surgindo ao longo de cada ano.

Linhas de Ações e Atividades Desenvolvidas:

As atividades do Laberer, articuladas tendo como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, inserem-se em três linhas de ações: Ensino Afrocentrado, Pesquisa Afrocentrada e Extensão Afrocentrada.

As atividades desenvolvidas em cada uma dessas linhas de ação priorizam o protagonismo estudantil, a interação dialógica com a comunidade intra e extra campus para a produção, divulgação de

conhecimentos e a formação de posturas, atitudes e valores que reeduquem cidadãos na busca de relações étnico-raciais saudáveis pautadas no antirracismo, na equidade e na sustentabilidade integral, como preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura África e Afro-brasileira. Articula, assim, as dimensões éticas, políticas e científicas como forma de contribuir para a transformação social. Podemos exemplificar algumas atividades e projetos dentro de cada linha de ação.

Ensino Afrocentrado

No ensino afrocentrado são priorizados o componente curricular Educação para as relações étnico-raciais através de sua interdisciplinaridade com outros componentes curriculares em ações de formação inicial e continuada de professores/as da educação básica, do ensino superior, estudantes de licenciaturas, educadores sociais que atuam em ONGs e projetos sociais, servidores públicos das diferentes esferas, crianças, jovens e adultos nos diferentes contextos educacionais.

As atividades de ensino têm buscado a articulação interdisciplinar para repensar o currículo através da reflexão sobre as práticas pedagógicas, a elaboração de materiais didáticos, planos e programas educativos.

A seguir apresentaremos as atividades desenvolvidas que contemplam o ensino afrocentrado:

- 1) Todos os projetos de extensão desenvolvem ações de ensino através da realização de oficinas, minicursos, rodas de conversa, *lives* e videoconferências;
- 2) O Projeto Inglês Afrocentrado (2019/2021) tem proporcionado o aprendizado de estratégias de leitura, interpretação e escrita em Inglês;
- 3) Oficinas pedagógicas foram ofertadas em encontros e congressos científicos;
- 4) Foram ofertadas formações continuadas para professores/servidores da UFPE através de parceria com o Nufope;

- 5) Realização de palestras e oficinas em escolas da educação básica e instituições de ensino superior.

Pesquisa Afrocentrada

A pesquisa afrocentrada tem foco nas relações étnico-raciais no Brasil, com ênfase na área de educação da população negra, através da memória, historicidade, dinâmicas próprias, metodologias, articulação com diferentes atores sociais, fortalecimento das identidades e luta pela superação do racismo e desigualdades. Usa abordagens teórico-metodológicas que tenham por base outras epistemologias que contribuam para a centralização da população negra e outros grupos identitários invisibilizados, silenciados e explorados, o que a faz lançar mão da teoria da afrocentricidade e dos diálogos possíveis.

As pesquisas têm tomado como orientação teórico-metodológica a teoria da afrocentricidade em diálogo com outras abordagens, com pensadores e epistemologias preocupados com a desconstrução do eurocentrismo através de uma produção acadêmica que considere os diferentes sujeitos, saberes e dinâmicas de produção de conhecimento comprometidos com o antirracismo e a equidade (NASCIMENTO, 2020).

Abaixo, as atividades de pesquisa afrocentrada que foram e/ou estão sendo desenvolvidas:

- 1) Pesquisa concluída: “A Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Pedagogia de Pernambuco”;
- 2) Pesquisa em andamento: “A Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Pedagogia da Região Nordeste” aprovada pela Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018 – Universal/Faixa A. (2019-2022);
- 3) Encontros quinzenais para estudo de livros, artigos, dissertações e teses;
- 4) Publicação de artigos acadêmicos em periódicos em coautoria com os grupos de pesquisas parceiros;
- 5) Publicação de resumos de trabalhos completos em anais de congressos científicos;

- 6) Incentivo e apoio para ingresso de seus membros em programas de pós-graduação (09 pessoas no mestrado e 04 pessoas no doutorado em Educação);
- 7) Elaboração de livro com socialização de pesquisas, relatos de experiências do Laberer e instituições e grupos de pesquisa parceiros.

Extensão Afrocentrada.

A extensão afrocentrada acontece através de ações dialógicas na articulação com a educação básica, o ensino superior e projetos sociais os mais diversos desenvolvidos por ONGs, centros culturais, terreiros, povos tradicionais e qualquer instituição ou comunidade que dialogue com os objetivos, princípios e metodologias do Programa Laberer.

As ações de extensão têm enfatizado a articulação com as diferentes linguagens artísticas na busca da visibilidade e valorização das diferentes formas de sociabilidade e produção de bens simbólicos e culturais da população negra.

Vejamos as atividades extensionistas realizadas:

- 1) Mês da Consciência Negra – parceria com as instituições locais para realização de intervenções em escolas, ONG e IES;
- 2) Elaboração de vídeos curtos, cards, agendas e outros produtos comunicacionais com conteúdo afrocentrado e com as ações desenvolvidas;
- 3) Janeiro Cultural – com programação de férias e realização de atividades em espaços de referência à cultura negra;
- 4) Socialização de experiências entre os grupos parceiros;
- 5) Articulação com grupos de pesquisa e instituições de abrangência, regional, nacional e internacional;
- 6) Elaboração e coordenação da exposição “Autorias negras na Construção do Conhecimento” com ampliação do acervo em parceria com a Biblioteca Setorial do CE e do CAC/UFPE;
- 7) Aprovação de projetos no Edital de Pesquisa e Criação Artística da Proexc/UFPE (Projeto Música e Arte Afrocentrada e Memória e Presença Viva de Autorias Negras);

- 8) Realização do Projeto Inglês Afrocentrado;
- 9) Aquisição de livros – através de recursos da pesquisa do CNPq para composição de uma minibiblioteca.

Estas são algumas das ações desenvolvidas pelo Laberer desde 2018, com uma ampliação e maior articulação entre essas atividades, linhas de ações e parcerias em 2020, quando o laboratório assume o caráter de Programa de Extensão, com destaque para a atuação efetiva de bolsistas, estudantes da graduação/UFPE, desenvolvendo ações de estudo, pesquisa, planejamento, execução, sistematização, avaliação das ações e escrita de artigos. Na próxima seção iremos discutir sobre os trabalhos desenvolvidos no contexto da pandemia da Covid-19, um momento de adaptação de nossas atividades para o modo remoto, possibilitando a ampliação das estratégias de comunicação nas redes sociais.

OS PROJETOS EXTENSIONISTAS DESENVOLVIDOS PELO PROGRAMA LABERER DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL

Ações extensionistas pressupõem contatos, interação, trocas de saberes, investigação, produção de conhecimentos. Estar em diálogo permanente com as comunidades nesse processo dialógico é o que nos mobiliza e motiva. Mas o que dizer quando somos atravessados por uma crise sanitária global, que ceifa milhares de vidas mundo afora e nos priva da interação face a face? O calor humano de preparar uma sala de acolhida com tapetes e almofadas no chão, uma música ambiente, imagens, tudo pensado em detalhes. Aquele abraço nas pessoas que revemos... Lembranças... Saudades.

Estamos em isolamento social há mais de um ano. Um turbilhão de sentimentos: medo, angústia, falta de perspectivas, tristeza, alegria ao construir um novo aprendizado. Os dados são desoladores, vimos muitos partir... mais uma vez saudades. É difícil se acostumar. As primeiras reuniões virtuais eram aguardadas com um misto de ansiedade e de um “e agora como é que faço?” Aos poucos, a intensidade, a velocidade das informações e eventos virtuais foram gerando estresse e cansaço exacerbados. Tivemos que aprender a dosar, a nos reinventar e a usar aplicativos que nunca tínhamos utilizado antes! Como ficaram os planos e projetos para 2020? Em meio a uma situação caótica fomos convidados/instigados/obrigados a nos

adaptar... Será que vai dar certo? Enquanto nos preparamos para mais uma atividade síncrona olhamos para nossos lares com suas dinâmicas e necessidades. Não é fácil trabalhar em casa.

Ainda não sabemos de forma completa os impactos de tudo isso em nossas subjetividades e formas de organização, mas estamos nessa caminhada virtual com aquele gostinho de saudade das atividades presenciais. É preciso chegar até as pessoas com atividades que nos aproximem de alguma forma e nos façam refletir. Aos poucos fomos encarando os desafios e seguimos em frente, aprendemos fazendo. Em nenhum momento esquecemos da violência brutal que assola todos os dias os que não têm acesso com dignidade à saúde, renda, educação e tecnologia. São inúmeras as reflexões e ponderações, assim como são milhares os/as excluídos.

Nesta seção relatamos um pouco do que foi realizado pelo Laberer entre os meses de julho a dezembro de 2020. Foram três projetos de extensão executados simultaneamente, conduzidos por suas coordenações e comissões executoras. Ao rememorar o que realizamos percebemos o quanto fomos persistentes e, talvez, envolvidos em excesso pela dinâmica do mundo virtual. É necessário dar um respiro, refletir, reprogramar. Esse processo de relatar de forma escrita nossas vivências pedagógicas colabora para sistematização, reflexão e aprendizado.

Dois dos projetos desenvolvidos ao longo de 2020 foram contemplados com o edital de pesquisa e criação artística lançado pela Proexc/UFPE no final de 2019. Esse edital tem como proposta “fortalecer a produção artístico-cultural da UFPE, fomentando e fazendo circular os produtos gerados em atividades de pesquisa vinculadas a disciplinas de graduação e/ou a projetos de extensão que reconheçam o potencial transformador da cultura como canal privilegiado para reafirmar o entendimento da Universidade como parte da sociedade”.

É na articulação entre cultura, ERER, Afrocentricidade, universidade e sociedade que ao longo de 2020 os projetos Música e Arte Afrocentrada e Memória e Presença Viva de Autorias Negras realizam diversas ações de maneira virtual. Já o projeto Inglês Afrocentrado, contemplado pelo Edital Pibex/ProexC/UFPE, também tem suas ações realizadas de maneira virtual entre os meses de maio e dezembro de 2020. Os três projetos atendem a objetivos diferentes, mas têm em comum o desenvolvimento de ações que contribuam para a educação das relações étnico-raciais, a valorização das identidades negras, a construção e disseminação de conhecimentos, tendo como

fio condutor a teoria da afrocentricidade, tomando a memória e história dos sujeitos africanos do continente e da diáspora como centro para análise e reflexão sobre seus processos históricos.

Projeto Inglês Afrocentrado

O grupo de estudantes e pesquisadores integrantes do Laberer percebeu a necessidade de leitura e compreensão de textos em língua inglesa, o que possibilitará o aprofundamento em conceitos e discussões sobre a teoria da afrocentricidade, assim como outras abordagens teóricas e pensadores/as pouco traduzidos para o português. Soma-se a isto a compreensão de que estudar o idioma inglês a partir de autoras/es que escrevem sobre relações raciais, aliando o domínio das ferramentas de leitura e interpretação ao aprofundamento sobre conceitos e questões de interesse comum, é um estímulo a mais para o grupo.

O projeto Inglês Afrocentrado iniciou suas atividades de maneira presencial em 2019 e, em 2020, passou a ser realizado de maneira virtual, firmando parceria com o Curso de Inglês Aya Education, o Laboratório de Gestão, Política de Saúde, Esporte e Lazer – LABGESPP/UFPE/CNPq, a Biblioteca Setorial do Centro de Educação – BibCE e a Rede de Mulheres Negras de Pernambuco.

Recebemos a inscrição de 51 pessoas, dentre elas integrantes das instituições parceiras, membros do Laberer e outros interessados. Os encontros ocorreram de maio a dezembro de 2020, através de atividades síncronas e assíncronas durante dois dias da semana com momentos de estudo do idioma inglês. O projeto tem como objetivo promover a leitura, interpretação e tradução de textos na língua inglesa que apresentem afrocentricidade enquanto abordagem epistemológica para os estudos da temática étnico-racial, e contribuir para superar as dificuldades com o idioma inglês ajudando na construção de conhecimentos e produções textuais com abordagem afrocentrada. A fim de cumprir tais objetivos, a prática pedagógica é desenvolvida tendo como base o planejamento das intervenções a partir das necessidades apontadas pelos estudantes, com o monitoramento permanente para realizar os ajustes necessários.

A exposição às ferramentas de leitura em língua inglesa foi exercitada tendo em vista a construção das habilidades de leitura e interpretação; em seguida passou-se para a tradução de textos de

interesse dos integrantes do projeto. Também foi praticada a habilidade de realizar perguntas em inglês e escuta compreensiva do idioma que pode ser exercitada através da participação em uma videoconferência com o autor da teoria da afrocentricidade, Molefi Kete Asante. Após sete meses de atividades os integrantes do projeto, além de se apropriarem das ferramentas de leitura e interpretação do idioma inglês, puderam desenvolver outra relação com o idioma: *"Perdi o medo. Agora tenho tranquilidade em olhar para um texto completamente em inglês e não me desesperar"*. (P.A/Perfil de Saída). Desta forma, o projeto atinge seus objetivos ao contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico de seus participantes que passam a contar com a habilidade de leitura e interpretação de textos no idioma inglês ampliando suas chances de inserção no segmento acadêmico.

Projeto Música e Arte Afrocentrada

As atividades artísticas têm um potencial que estimula a subjetividade das pessoas, aliada do fortalecimento de identidades e instrumento valioso de combate à discriminação e ao preconceito. Pensando assim, o Projeto Música e Arte Afrocentrada teve como objetivo proporcionar intervenções musicais nas redes sociais durante o período de isolamento social, a partir do diálogo sobre musicalidade, práticas e perspectivas afrocentradas que congregam as pessoas negras.

A metodologia do projeto prezou pelo protagonismo dos membros da comissão executora e de convidados negros/as musicistas e artistas que compartilharam seus saberes e conhecimentos acerca das manifestações culturais africana e afrodiaspórica.

A motivação que principiou esse projeto foi a inquietação de três professores e musicistas negros (Cledson Lima; Emerson Raimundo e Deybson Albuquerque) quando iniciaram suas pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, no ano de 2018, ocasião na qual se perguntavam como suas expertises musicais e artísticas poderiam contribuir junto à ciência produzida por eles a partir desse espaço acadêmico adentrado por eles naquele ano.

As ações desenvolvidas pelo projeto se deram com encontros quinzenais para estudos. Os encontros eram divididos em ciclos de leituras e debates afrocentrados e lives musicais, artísticas formativas, sempre contando com a presença de pesquisadores/as acadêmicas sobre o tema e com intelectuais acadêmicos da diáspora africana

(mestres de afoxés, maracatus, samba reggae, capoeira; integrantes de religião de matriz africana; atores e atrizes negros, entre outros). Essas ações foram disponibilizadas no canal do YouTube do Laberer.

Contamos com a participação de mais de trinta (30) artistas, músicos e grupos culturais do estado, do país e até de outros países, como Moçambique. Compartilhamos e refletimos sobre os aspectos da origem e dos significados das manifestações culturais africanas e afro-diaspóricas com representantes do Afoxé Alafin Oyó de Olinda-PE; Maracatu Nação Baque Forte de Jaboatão dos Guararapes-PE; e as Mulheres do Samba Reggae de Recife-PE.

Com músicos e artistas como Lucas dos Prazeres de Camaragibe-PE; Jana Morena do Cabo de Santo Agostinho-PE; Tsumbe de Moçambique; Amanda Ganimó e Sara Flor de Recife-PE; Maroon da Bahia; Contramestra Érida Ferreira, do Rio de Janeiro; Wilson Santos, de Sergipe; e pesquisadores como a doutoranda Gina Guimarães do PPGEduc/UFPE; Professor doutor da UFPE, Everson Melquiades; pesquisador doutor Rafael de Queiroz, de Recife-PE; quilombola e graduanda em Pedagogia, Francisca Tainara Eugênio do Ceará, entre outros/as.

Os convidados/as socializaram saberes e conhecimentos que proporcionaram um acalento subjetivo e objetivo ao isolamento social em um momento difícil para a humanidade. Subjetivo porque acreditamos que a música e a arte têm um poder transformador nas pessoas; e objetivo pelo seu embasamento teórico-metodológico, o qual, uma vez disponibilizado ao público poderá ser aplicado em ambientes formativos.

Acreditamos, como Alves (2020) e Nascimento (2020), que o projeto centraliza narrativas africanas e afrodiaspóricas, as quais foram aniquiladas pela hegemonia eurocentrista, na ajuda da recuperação da centralidade dos povos negros recuperando suas tradições e histórias. Desse modo, as ações extensionistas do Projeto Música e Arte Afrocentrada, hoje disponibilizadas nas redes sociais do Laberer, estão a serviço do combate antirracista e do fortalecimento do empoderamento negro.

Projeto Memória e Presença Viva de Autorias Negras

Tendo como objetivo promover a visibilidade de personalidades negras no âmbito da ciência, incentivando o estudo e reflexão sobre

suas obras e trajetórias de vida, nasce o projeto Memória e Presença Viva de Autorias Negras. Sua motivação inicial surgiu das inquietações dos estudantes e da docente da primeira turma da disciplina Educação para as Relações Étnico-Raciais ofertada pelo programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.

Naquela ocasião, primeiro semestre de 2019, os(as) estudantes perceberam que as autorias negras estudadas na referida disciplina não faziam parte das bibliografias das demais disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação e decidiram divulgar suas obras e mostrar quem são essas mulheres e esses homens que tanto produziram academicamente sobre diferentes temáticas e em diferentes contextos. Para isto convidaram um artista, o pintor Fernando Nascimento, natural do município de Vitória de Santo Antão, para produzir retratos dos autores pesquisados. Assim nasceu um acervo composto por vinte telas com pinturas figurativas de autorias negras de diferentes lugares do mundo. As telas medindo 44X34 foram pintadas a partir da técnica de óleo sobre tela, emolduradas, e em exposição são acompanhadas de um resumo biográfico que forma outro artefato emoldurado medindo 24X32.

Esse acervo foi doado à Biblioteca Setorial do Centro de Educação, que acolheu a exposição permanente, e, em parceria com o Laberer, realizou no segundo semestre de 2019, ações presenciais de mediações. Mas o que fazer com vinte telas em meio a um processo de isolamento social que não tinha previsão de término?

A articulação com o universo das artes visuais já estava posta desde o início do projeto: a linguagem das exposições, os processos de criação e de difusão de artefatos artísticos e seus impactos no fortalecimento das identidades negras, os/as artistas negros/as, suas produções e a forma como retratam ou não retratam as relações raciais no Brasil são possibilidades de diálogos entre artes visuais e o Erer. A equipe executora do projeto se reinventou ao decidir traspor a exposição que nasceu para ser executada de maneira física para o ambiente virtual. No momento, a coleção foi acrescida de mais sete telas e está abrigada no site do Laberer.

A exposição virtual “Autoria Negra na Produção do Conhecimento” está em permanente processo de reelaboração. A incursão na linguagem das exposições nos proporcionou novos conhecimentos e aprendizados, dentre os quais a importância da definição de uma narrativa e da criação de artefatos que colaborem para expressar essa narrativa levando o público a construir e reconstruir significados a partir da experiência de ver, olhar, ouvir e refletir sobre as

autorias negras contempladas na coleção, seus temas e contextos de produção.

Como atividades de mediação para a exposição virtual foram realizadas duas programações: os ciclos de leituras e debates sobre autorias negras com encontros quinzenais através do aplicativo Google Meet, perfazendo um total de 09 encontros realizados entre os meses de agosto e dezembro, envolvendo aproximadamente 70 pessoas como público, além de mediadores de diferentes universidades e grupos de pesquisa. A segunda programação foram as lives quinzenais na rede social Instagram. Estas aconteciam quinzenalmente aos sábados e contavam com a participação de um arte-educador, artista ou pesquisador para tratar de tema relativo ao campo das artes visuais ou sobre a atualidade do pensamento da autoria negra em estudo naquele mês.

Como exemplo vamos descrever a programação do mês de setembro de 2020. Naquela ocasião abrimos as atividades do mês com uma live no Instagram com o tema: “Atualidade do pensamento de Lélia González”, com a participação de Élide Santana, pesquisadora do GEPERGES/UFRPE. Na sequência foram disponibilizados textos escritos pela autoria enfocada no mês, Lélia González, acessados através de links para que o público lesse e participasse dos encontros de leitura e debates que ocorreram em dois encontros quinzenais nas quintas-feiras. O primeiro encontro de leituras e debates foi mediado por Rejane Pereira, e o segundo encontro foi mediado por Graça Elenice Braga, ambas com formação e pesquisas na área das relações étnico-raciais e relações de gênero e integrantes do GEPERGES/UFRPE. A programação deu conta da articulação com diferentes pesquisadoras para debater sobre a vida e obra de Lélia González, que é uma das autorias contempladas na coleção. Como pode ser visto a partir deste breve relato, as ações desenvolvidas contribuíram para a concretização dos objetivos do projeto e do programa Laberer, além de consolidarem alguns princípios das ações extensionistas, com ênfase na interprofissionalidade, a interação dialógica e a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Um balanço das ações realizadas

A perspectiva teórico-metodológica da teoria da afrocentricidade norteou estudos e serviu de base para que graduandos e

pós-graduandos discorressem sobre a temática em suas pesquisas, seminários e publicações de artigos, contemplando a integração acadêmica: articulação com o ensino e a pesquisa.

Ao analisar as produções (lives/rodas de debates/estudos dirigidos e minicursos), bem como as áreas de conhecimento dos coordenadores dessas ações, infere-se que houve êxito nas deliberações de integração das áreas do conhecimento: Aspectos da interdisciplinaridade e multidisciplinaridade.

Pelos objetivos pretendidos no plano de ações e após o levantamento geral das ações promovidas pelo programa fez-se efetiva a qualificação do público-alvo (integrantes da comunidade acadêmica e convidados) através das ações promovidas. O minicurso “Exposições Virtuais – caminhos e possibilidades”, coordenado por Vanessa Adriano Marinho, apresentou alternativas louváveis às exposições físicas, ao passo que norteou a equipe técnica na elaboração de uma sessão do *síte* exclusivamente destinada a esse fim. Ministrado por Tulane Souza, o minicurso “Elaboração de artigos jornalísticos e nivelamento textual” abarcou integrantes e convidados numa experiência de aperfeiçoamento de técnicas de escrita acadêmica e, para além desse fim, ofereceu uma base necessária para que, com base em experiências resultantes do programa, os envolvidos possam desenvolver seus artigos e teses com maestria e destreza. O minicurso de percussão, sob a coordenação de Amanda Ganimó e Cledson Fugão, fez um resgate dos principais gêneros musicais que circundam a temática da EREER, enquanto o musicista Jameson Florentino, de forma lúdica e dinâmica, ensinou todo o processo de percussão e suas práticas. Também foram produzidas lives temáticas (através da página do Instagram/canal do Laberer) e ciclo de estudos e debates, os quais ocorreram de forma remota (Google Meet), devido às medidas de distanciamento social pelo Covid-19. Ademais, pode-se dizer que houve efetividade nas ações coordenadas pelo projeto.

A difusão e divulgação da tecnologia/informação pesquisada aconteceu através do desenvolvimento de aproximadamente 25 lives temáticas, ciclos de leituras e debates, minicursos e seminários, todos com a finalidade de difundir a EREER nos diversos meios. Houve a criação e disseminação de material de divulgação (cards informativos) elaborados para promover o chamamento dos nossos integrantes e da comunidade acadêmica em geral.

A teoria da afrocentricidade, materializada em estudos, pesquisas e intervenções, criou um terreno propício à difusão de conhecimentos

na perspectiva das relações étnico-raciais. Os ganhos do impacto social medem-se não apenas pelo êxito dos eventos promovidos pelo programa, mas também pelos relatos pessoais de experiência (pessoal e/ou acadêmica) do público-alvo das ações propostas.

Os resultados obtidos foram efetivos e eficientes. O programa promoveu uma produção de conhecimento sem precedentes. A educação das relações étnico-raciais foi tema central e objeto epistêmico do laboratório. Através dela a comunidade acadêmica interna/externa pôde discutir alternativas para questões de caráter racial, elevando o processo formativo dos seus integrantes e solidificando a construção de uma identidade negra na universidade. Os estudos, pesquisas, extensão e intervenções promoveram um resgate da temática racial e se fizeram efetivos através de seminários, apresentações e produções independentes. As ações do programa deixam um legado no campo de estudos e pesquisas com a temática afrocentrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto sobre as vivências afrocentradas na educação, a partir da experiência do Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais, propusemos relatar as ações extensionistas do Programa Laberer e seus projetos: Memória e Presença Viva de Autorias Negras; Música e Arte Afrocentrada; e Inglês Afrocentrado. Essas ações permitiram constructos de fortalecimento da relação pessoal, cultural, social e étnico-racial no período de isolamento social aos membros executores do projeto e aos demais participantes.

O programa, diante suas vivências apresentadas acima, esteve em consonância com o que versa a Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008. Suas ações implementam o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, amplificando a representatividade da cultura dos povos negros e indígenas na educação, contribuindo com a construção de novas agências antirracistas, com o empoderamento de pessoas negras e o enfrentamento a todas as formas de racismo.

Em dezembro de 2020, ano difícil para todos nós devido à pandemia do coronavírus, encerramos as atividades do laboratório plenamente cientes da efetividade e importância social da iniciativa, amparados não só pelos relatórios de experiência e

aproveitamento, como também pelas contribuições acadêmicas e todo o impacto social gerado e observado pela equipe de execução e os integrantes em geral. Pode-se dizer que todos os objetivos idealizados foram amplamente contemplados e proporcionaram ao público-alvo um grande capital cultural e intelectual no que tange ao estudo da ERE e todas as suas implicações.

Pretendemos continuar expandindo as atividades do laboratório, aperfeiçoando pontos observados e proporcionando diversas experiências de construção de conhecimento que extravasem largamente o que foi idealizado. Seguiremos centralizando o nosso trabalho no estudo das relações étnico-raciais e, sobre ele, nos debruçando e pautando nossas ações.

Assim dizendo, é desejo de toda a equipe que compõe o Laboratório que mais ideias sejam tiradas do papel e que se façam efetivas todas as pretensões do laboratório.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gieri Toledo. **Relações Étnico-Raciais, Ensino e Afrocentricidade: Corpo-identidade de meninos negros.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2020.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: a teoria de mudança social.** Afrocentricity. 2014.
- BRASIL. **Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE/CP). **Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. BRASIL.
- FORPROEX- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileira. **Política Nacional de Extensão Universitária, 2010.**
- GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** IPF, 2017.

- LIMA, Cledson Severino. **Teoria da Afrocentricidade e Educação: um olhar afrocentrado para a educação do povo negro**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEdu, Centro de Educação, UFPE, Recife, 2020.
- MAZAMA, Ama. **L'Impératif Afrocentrique**. Pennsylvania: Afrocentricity International, 2012.
- NASCIMENTO, Emerson Raimundo do. **A Educação em Terreiro Afrocentrada da Nação Xambá**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- RECIFE, UFPE. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE). **Resolução Nº 9/2017, de 13 de julho de 2017**. Regulamenta a inserção e o registro da Ação Curricular de Extensão (ACEEx) como carga horária nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação da UFPE.
- RECIFE, UFPE. CCEPE. **Resolução nº 7/2018, de 24 de setembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para as Reformas Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFPE e dá outras providências.
- REIS, Maria da Conceição; LIMA, Cledson Severino; NASCIMENTO, Emerson Raimundo. Reflexões sobre o paradigma afrocentrado na pós-graduação brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 119-135



10. ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO EM AFRICANIDADES E AFRODESCENDÊNCIAS

CONTRIBUIÇÕES DA ÁFRICA E SUA DIÁSPORA PARA A CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS

Auxiliadora Maria Martins da Silva, Ana Pontes Saraiva

NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A LEI 10.639/03 E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESENHO DA EDUCAÇÃO EM AFRICANIDADES E AFRODESCENDÊNCIAS

Em 2003, com o advento da Lei 10.639, contornos de uma mudança no cenário universitário brasileiro começaram a ser desenhados na perspectiva de inclusão de um grupo populacional historicamente discriminado em nosso país. Para além da participação para obtenção de conhecimento houve a possibilidade de figurarem como produtores de conhecimentos válidos a serem ensinados e aprendidos em diferentes níveis e modalidades de ensino da educação brasileira. Historicamente aliados do processo educativo nessa ótica, uma vez que as narrativas no cenário brasileiro têm privilegiado um conteúdo curricular de base etnocêntrica e europeizante, a Lei 10.639/03 trouxe novas perspectivas à educação inclusiva.

No presente artigo é tema central a necessidade da reflexão sobre o alcance da legislação brasileira, que incluiu nos currículos nacionais a educação em africanidades e afrodescendências, juntamente com o panorama observado e sua contribuição na participação estudantil estimulada e compreendida nos espaços educativos formais.

Nosso campo de ação conta com o lócus privilegiado das reflexões decorrentes do Programa de Extensão, Ensino e Pesquisa da UFPE – Universidade Federal de Pernambuco, oriundo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Autobiografias, Racismos e Antirracismos na Educação – GEPAR. Programa este que venceu o edital PIBEXC – 2021 para realização de ACEX – Atividades Curriculares de Extensão, com aportes financeiros da PROEXC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPE.

O Programa GEPAR foi elaborado para organizar e desenvolver todas as ações do Grupo de Estudos e Pesquisas em Autobiografias, Racismos e Antirracismos na Educação. Este grupo foi criado em 26 de fevereiro de 2013, e por ele passaram 90 pessoas da comunidade interna e externa da UFPE (professores, técnicos, estudantes de graduação, de pós-graduação em Educação, militantes e ativistas do movimento negro de Pernambuco e do Brasil). Seu objetivo geral é ampliar ações de implementação da educação das relações étnico-raciais que colaborem com o processo formativo no âmbito da UFPE e na sua relação com a sociedade. Os objetivos específicos são: 1. Colaborar para disseminar as lições apreendidas no processo da observação da implementação da Lei Federal 10.639/03 nas escolas públicas e privadas de Pernambuco. 2. Acompanhar os estudantes de cotas étnico-raciais no sentido do acesso e permanência, com sucesso, no curso de Pedagogia. 3. Conduzir estudos, pesquisas e intervenções baseadas nos 03 princípios da educação das relações étnico-raciais: consciência histórica e política da diversidade, ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, fortalecimento das identidades e dos direitos (MEC, 2004). 4. Formação dos estudantes nas abordagens teórico-metodológicas da autobiografia com o intuito de resgatar a identidade e o respeito pelo povo negro, começando no Centro de Educação da UFPE – Universidade Federal de Pernambuco e reverberando na sociedade brasileira. Como perspectiva teórico-metodológica tem-se a teoria da autobiografia: (Josso, 2010), e a teoria das africanidades e afrodescendências: (Cunha Júnior, 2012) e, legalmente, nos pautamos pela Resolução CCEPE/UFPE, nº 9/2017.

Desta maneira, este conjunto de reflexões acadêmicas aqui presente tem por objetivo trazer materiais que contribuam para ampliar as discussões sobre a educação para participação nos espaços públicos na esfera das relações étnico-raciais e dos direitos humanos. A temática mostra-se fortemente necessária, justificada tanto pelas recentes discussões e eventos ocorridos, bem como a ofensiva crescente no patrulhamento de uma suposta neutralidade ideológica a fórceps na docência nacional em temáticas como racismo e hierarquização cultural por meio de surpreendentes projetos de lei e supressões de currículos. Neste sentido, o problema consiste em investigar os fatores que se constituem relevantes para o fortalecimento de uma prática educativa inclusiva nas escolas que contribua para a educação das relações étnico-raciais.

O dispositivo legal, que já completou 18 anos, busca orientar escolas públicas e particulares no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil. Entre várias outras interseções, o direito à ancestralidade e o conhecimento da própria história perpassam as possibilidades de troca da proposta. O tráfico transatlântico e o crime de escravização de pessoas, ao trazerem para o Brasil em torno de 4 milhões de pessoas ao longo de três séculos para realizar trabalho forçado, trouxe também visões diferenciadas de mundo, história, cultura, modos de trabalho e de lidar com a política, a economia e a ciência¹. O legado político, econômico, social, cultural, educativo é indiscutível. Muito embora a descendência dos grupos escravizados viva permanente situação de profunda desigualdade, não participando do poder político e econômico e sofrendo as consequências do racismo institucional perpetrado pelo Estado e pela sociedade, o resgate de sua inserção e complexidade na sociedade precisa encontrar espaço nas narrativas.

O DFID – Órgão do Governo Britânico para o Desenvolvimento, e o PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2004) definem o racismo institucional como o fracasso coletivo das instituições em prestar um serviço profissional adequado às pessoas em função da sua cor, origem étnica ou cultura. A escola, enquanto instituição que inclui a reprodução de valores dominantes, o ocultamento pelo ensino brasileiro da história e da cultura afro-brasileira e africana reproduziu, por muitas décadas (como ainda se mantém, pela resistência variada no cumprimento da proposta), a existência de racismo institucional no processo educativo brasileiro. A

1 Dados históricos

mitigação buscada com a Lei 10639/03 tem acertos e equívocos, conforme pretendemos desdobrar, bem como relações interessantes com a realidade acadêmica da universidade brasileira.

Evidente que a existência do dispositivo legal, por si só, não constitui garantia da sua implementação, posto que na formação inicial de professoras e professores esses conteúdos, mesmo que registrados na lei e nas DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico – Raciais e para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana (2004), não encontraram apoio real. Como frequentemente não foram objeto de atenção específica na formação de professores e professoras, os sistemas de ensino e seus gestores e gestoras precisariam envidar esforços no sentido de garantir formação continuada que venha a fechar essas lacunas e gargalos.

Os cursos de formação de professores/as, especialmente, têm necessitado definir de maneira mais clara e estruturada as disciplinas que garantam os conteúdos curriculares para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Construir conhecimentos acerca de pensadores e pensadoras africanos representa um contraponto indispensável para a afirmação da nossa ancestralidade nacional, em especial pela urgência de construir conhecimentos sobre bases que ultrapassem a visão datada e personalista sobre a existência de um suposto conhecimento universal que comumente se constitui, como vemos, no conteúdo selecionado por povos e grupos que detinham o poder de construir conhecimento, editar e distribuir para o mundo. Nos cinco continentes (americano, europeu, asiático, africano e Oceania), naturalmente suas sociedades possuem seus legados peculiares no aspecto histórico, social, político, econômico, cultural, e produzem conhecimentos científicos construídos. Historicamente, porém, os conhecimentos científicos que se tornaram hegemônicos e foram a base da educação brasileira desde o século XVI até os nossos dias, foram oriundos, basicamente, do continente europeu e do norte da América sob a rubrica de serem universais.

Dentro da perspectiva que trazemos, portanto, compreendemos que a África fez nascer, crescer e desenvolver no Brasil culturas diversas e complexidades próprias, que, todavia, foram submetidas a processos de invisibilização e apagamento em função da difusão dos conhecimentos europeizantes. Essa visão se sobrepôs, inclusive, em teorias e concepções eivadas de eugenia, racismos e exclusão que resultaram em reprodução de conhecimentos e ideologias

que não consideram a diversidade como salutar ao desenvolvimento de relações humanas democráticas, justas, igualitárias e respeitadas das diferenças.

Para compreender e dialogar com a relação dessa implementação, nosso **tema central** constituiu a autopercepção de estudantes a respeito de sua história e ancestralidade, construindo conhecimentos acerca das abordagens teórico-metodológicas para a educação em africanidades e afrodescendências, no sentido da implementação da Lei 10.639/03 no ensino superior. Tal visão tem por **objetivo** trazer uma análise que contribua para ampliar as discussões sobre aspectos da implantação desse dispositivo legal, em especial com a nossa experiência local, traçando um paralelo com a experiência ocorrida na Universidade Federal de Pernambuco e o Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G), um dos instrumentos de cooperação educacional que o Governo brasileiro oferece a outros países em vias de desenvolvimento, especialmente da África e da América Latina.

A temática mostra-se fortemente necessária, **justificada** tanto pela colheita necessária de documentação, reflexão e análise da implantação da lei, como pelas histórias paralelas que nos auxiliam a compreender o percurso que ela constrói. Soma-se a situação atual do país, como a ofensiva crescente no patrulhamento de uma suposta neutralidade ideológica a fórceps na docência de primeiro e segundo graus nacionais em temáticas raciais e étnicas por meio de surpreendentes projetos de lei e supressões de currículos.

Neste sentido, o **problema** consiste em investigar os fatores que se constituem relevantes para o fortalecimento de uma prática educativa coadunada com o sucesso da implantação da lei, e o quanto as experiências trazidas neste artigo podem contribuir para a educação calcada em direitos humanos numa visão decolonial, transcendente e respeitosa à ancestralidade. Resultados acessórios dessa trajetória podem ser encontrados em um esclarecimento maior sobre a realidade acadêmica e as visões sobre a implementação da lei brasileira por estudantes intercambistas na Universidade Federal de Pernambuco que vêm acrescer as indagações sobre os caminhos possíveis para fortalecê-la.

Selecionar e propor determinados conteúdos a serem ensinados e aprendidos também compreende dizer que tipo de pessoa se almeja formar. A Lei 10.639/03 e as DCNERER (2004) constituem instrumentos que revolucionam a educação brasileira porque consideram como conteúdo curricular os conhecimentos científicos

produzidos por africanos e afrodescendentes. Também convida à reflexão sobre a necessidade de nos aproximarmos de teorias construídas na África e sua diáspora, para nos subsidiar na implementação da referida lei e diretrizes, no ensino superior, no curso de Pedagogia, considerando a importância da formação de educadores/as preparados/as para lidar, adequadamente, com o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Desta maneira, construir conhecimentos acerca das abordagens teórico-metodológicas para uma educação em africanidades e afrodescendências é nosso convite e contribuição.

NOVAS DIÁSPORAS. RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE ESTUDANTES DO PEC-G

O Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G) que celebrou parceria com a Universidade Federal de Pernambuco constitui um dos instrumentos de cooperação educacional que o Governo brasileiro oferece a outros países em vias de desenvolvimento. Esse programa busca privilegiar especialmente nações da África e da América Latina. Os países dos PALOPS² foram privilegiados na experiência em tela para coleta e análise dos dados em função de falarem e escreverem em português, nossa língua materna. Com a criação e o desenvolvimento da disciplina intitulada *Educação em Africanidades e Afrodescendências* no Centro de Educação da UFPE, no semestre remoto 2020.3, com aulas ofertadas de forma síncrona e assíncrona, em função do isolamento social imposto como necessário ao combate da disseminação da pandemia da Covid-19, esses conhecimentos e saberes ficaram em maior evidência. A disciplina foi oferecida em modalidade eletiva.

O objetivo precípua da disciplina consiste em compreender, ampliar e trocar conhecimentos sobre a África e as relações de ancestralidade com o continente na educação brasileira, oferecendo condições para que as (os) futuras (os) educadoras e educadores atuem nas escolas como professores (as), ou em razão dos estágios, de forma consciente e colaborativa com o processo de implementação e fortalecimento da Lei 10639/03. Na contramão das ideias

2 Países africanos de língua oficial portuguesa: Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe.

homogeneizantes de democracia racial³ e de branqueamento⁴, a produção, circulação, difusão de outras formas de pensar/pesquisar, oriundas do continente africano culmina por causar um bem-vindo desequilíbrio de poder.

A disciplina oportuniza também, por sua vez, o resgate e a socialização das abordagens teórico-metodológicas para uma educação em africanidades e afrodescendências produzidas em países africanos de língua oficial portuguesa. O aporte científico tem sido construído em viagens que foram realizadas para visitas a Cabo Verde e Guiné-Bissau, pela professora regente da disciplina, como parte das pesquisas empreendidas para os conteúdos trabalhados na eletiva citada, bem como ao Quilombo de Palmares em Alagoas, Maceió; Quilombo de Conceição das Crioulas em Salgueiro/PE, Quilombo de Catucá – Povoação de São Lourenço em Goiana/PE; e Quilombo do Portão do Gelo em Olinda – PE, além de imersões em pesquisa e extensão no Terreiro de Xambá, por considerar todos esses espaços como guardiões da história e da cultura afro-brasileira e africana.

De acordo com Munanga (2004, p. 83), a formação de professores/as que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura negra no Brasil e a própria história negra de modo geral, constitui-se o problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. Como oferecer conteúdos e mediar aprendizagens que não foram adquiridas e trabalhadas em sua própria formação? As lacunas na aquisição de conhecimento teórico, bem como a permanência do mito da “democracia racial” que forma e informa a academia e a sociedade brasileira secularmente também povoa o imaginário de grande parte dos/as nossos/as educadores e educadoras.

Todavia, permanece uma reflexão necessária: quem são esses educadores e educadoras? Seriam os (as) estudantes oriundos de países africanos que falam a língua portuguesa mais dotados (as) de elementos adequados para a construção desse saber? Suas histórias individuais contribuem ou dialogam com esses saberes? Buscando a mediação de escritas autobiográficas dos estudantes africanos (as)

3 Teoria defendida por Gilberto Freire defendendo que as relações interpessoais entre negros e brancos no Brasil seriam harmoniosas, ocultando a face racista da sociedade brasileira.

4 Teoria defendida, principalmente por Sílvia Romero em que o Estado brasileiro se envolveu e promoveu a imigração de brancos europeus, como os italianos, espanhóis, alemães entre outros povos, com o objetivo específico de promover esse processo de branqueamento da nação brasileira. (PINTO, 1986).

colhemos a perspectiva de levantar dados ligados a como se deu a sua educação nas fases da infância, adolescência e juventude, e como esses fatos podem ou não dialogar com sua construção e percepção de ancestralidade, educação e africanidades.

O percurso almejado com as perguntas buscava, através das autobiografias, a colheita de dados que indicassem teóricos, teorias e abordagens metodológicas que informassem sobre o campo da educação em seus países. O questionário compunha-se de identificação, relação com o nome próprio, como se relacionava com ele, se tinha ideia do seu significado, idade, sexo, cor, estado civil, existência e quantidade de prole, língua falada e dados identificadores do curso e da residência. Após esses identificadores, as razões de sua vinda, como se mantém, o que compreende por racismo, se já sofreu racismo, seus planos de retorno ao país de origem. Também seu conhecimento sobre os principais teóricos estudados em seu país e um relato livre de sua história de vida desde a infância, juventude e nos dias de hoje.

Oito estudantes, entre homens e mulheres, foram efetivamente entrevistados. Quatro mulheres e quatro homens com idades entre 21 e 26 anos. Destes e destas, quatro da Guiné-Bissau, um de Angola, um do Togo, um de Cabo Verde, e um do Congo. Dois cursando Ciência Política, um Nutrição, um cursando Letras-Português, um estudante de Ciências Econômicas, um aluno de Ciências Sociais, um de Geografia e, por fim, um do curso de Turismo, o que sugere uma tendência pela área de Humanas. Dois relataram não sofrer racismo, dois deixaram a questão em branco, quatro afirmam ter sofrido racismo no Brasil.

Na análise das respostas aos questionários nessa primeira fase, consideramos suas autobiografias como fonte de conhecimentos acerca do viver, do conviver e do educar-se na África e no campus Recife da UFPE. As questões que nos conduziram nessa pesquisa e na mediação da escrita das autobiografias dos (as) estudantes compreenderam traçar paralelos sobre como se dá a educação desses sujeitos em seus países, seus sistemas de ensino, e se identificavam os principais teóricos e teorias na educação em seus países. Em torno desses dados envolvemos questões como a forma como se deu o processo de formação identitária desses sujeitos, bem como as razões da escolha do curso superior no Brasil e suas estratégias de manutenção no país e no campus. Também buscou-se saber como vivem no ambiente acadêmico, se percebem diferenças significativas em suas análises.

Com base nas autobiografias construídas pelos (as) estudantes africanos, além da relação criada ao longo do projeto com o acompanhamento sistemático do PEC – G durante os dois anos do curso da pesquisa, apoiando suas permanências, foi possível compreender parte significativa das percepções trazidas pelos alunos e alunas envolvidos e, posteriormente, ampliar a construção de quadro referencial demonstrativo dos principais filósofos (as) e educadores (as) africanos, de modo a subsidiar o curso de Pedagogia e a disciplina eletiva Educação em Africanidades e Afrodescendência na implementação da Lei Federal 10.639/03 e suas DCNERER (2004).

Entre os relatos observa-se que a percepção de significado e ancestralidade aparece de maneira razoavelmente relevante: das oito pessoas entrevistadas, cinco não apenas registraram o significado de seus nomes, mas também observaram, de alguma forma, a relação consigo, com dois fazendo referência direta à sua origem. Duas pessoas deixaram em branco como percebiam o racismo ou se o haviam sofrido, o que, de certa maneira, sinaliza um desconforto, pois não deixaram nenhuma outra questão em aberto. Duas estudantes relataram nunca haver sofrido racismo, embora também tenham declinado de conceituá-lo. Das quatro pessoas que conceituaram e alegaram ter sofrido racismo, um aspecto digno de nota é que uma das estudantes voltou a percepção para si: “Sofro por conta da cor da pele”; e três pessoas focaram o contexto: “Lamentavelmente, os locais que mais sofreram racismo e as dificuldades geradas foram o ambiente universitário brasileiro”. Num dos casos o estudante chegou a ser revistado e acusado de não ser estudante por um segurança do próprio campus da UFPE, numa narrativa dolorosa.

A DISTÂNCIA ENTRE A LEI E A EFICÁCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Uma das primeiras tentativas brasileiras para melhorar a formação de mestres foi a fundação das escolas normais. A primeira delas foi a Escola Normal de Niterói (1835), que era a antiga capital da província do Rio de Janeiro. Funcionava precariamente com um só professor e poucos alunos e fechou em 1849 por falta de alunos, para retornar mais tarde às atividades. Em seguida, surgiram várias outras escolas normais nas diversas províncias, tais como em Minas Gerais (1836,

instalada em 1840), Bahia (1836, instalada em 1841), e São Paulo (1846). Por volta das décadas de 1860, 70 e 80 outras tantas foram criadas. No entanto, tinham duração instável, fechando e retornando às atividades de forma errática (ARANHA, 2010, p XX).

O descaso com preparo dos professores e professoras no Brasil, mesmo quando começaram a ser instituídas políticas para essa qualificação, era comum numa sociedade não comprometida em priorizar sequer a educação elementar. Como se não bastasse, permanecia a prática de acolher professores sem formação, a partir do pressuposto de que não havia necessidade de nenhum momento pedagógico específico. Embora houvesse críticas pontuais a essa postura, a Escola Normal de Niterói, fundada em 1835, era a prova evidente da percepção do método lancasteriano que previa uma concepção de formação do professor e da professora puramente “artesanal”.

Não parece tão distante compreender os motivos, uma vez que infelizmente parte deles permanece na contemporaneidade: um discurso vazio de valorização da figura romantizada do professor na fala que não acompanha a prática efetiva. Nesse esse período o governo remunerava mal os professores e não oferecia adequado apoio didático às escolas. Juntava-se uma agravante: a seleção em concursos e exames dispensava a formação profissional. Aponta Maria Lúcia Aranha, citando Leonor Maria Tanuri, que nesses exames – que por não terem a devida publicidade eram pouco disputados – o candidato deveria mostrar que “lê corretamente, escreve com maior ou menor apuro caligráfico, efetua as quatro operações fundamentais da aritmética, às vezes com dificuldade e alguns erros; a parte teórica não é devidamente aprofundada. Em Religião, recita de cor as orações principais da Igreja: responde a uma ou outra pergunta, sem contudo dar provas de que cabalmente compreende os princípios e a doutrina”. (ARANHA, 2010, p XX). Afora o costume de nomear funcionários públicos sem concurso, devido à troca de apoio, forma de clientelismo que sempre existiu – e continua existindo – no Brasil de ontem e hoje.

Oferecendo uma formação razoavelmente curta (dois a três anos de curso) e poucos requisitos, como apenas saber ler e escrever, ser brasileiro, ter 18 anos de idade e bons costumes, de início homens jovens eram o público da primeira escola normal de São Paulo; trinta anos depois de fundada passou a oferecer uma seção para mulheres. Com o tempo, pelos fatores circunstanciais, a clientela tornou-se predominantemente feminina. Essa feminização encontrou várias causas: a lenta entrada da mulher na esfera pública, sendo o magistério uma das poucas aceitas socialmente, ao menos antes do

casamento, pelo aspecto de maternalização que foi tomando a visão do ensino à época chamado de primário. Além das horas reduzidas que permitiam o acúmulo com as obrigações domésticas, e, por fim, mas sobretudo, tratava-se de um ofício cuja baixa remuneração era aceita mais resignadamente, pois era comum a noção de que serviria para “os alfinetes”, complementar a renda de uma viúva ou, mais comumente, a elaboração do enxoval com o encerramento das atividades após o casamento.

Por volta das décadas de 1860 e seguintes, quando o interesse pela educação acendeu alguns debates mais aprofundados, a formação de professores adquiriu maior interesse. Registra Aranha que se daquelas escolas normais criadas nas décadas de 1830 e 1840 haviam restado apenas quatro em 1867, já em 1883 encontravam-se 22 delas funcionando em todo o Brasil. (ARANHA, 2010, p XX).

Percebe-se, contudo, que a artesanania permanecia. Na maioria das situações se propunha preparar o professor para “saber se portar, saber o que ensinar e saber como ensinar”. Um exemplo interessante foi a Escola Normal de Niterói, que no período de 1868 a 1876 foi dirigida pelo jornalista Alambary Luz, na intenção de tornar aquela instituição uma escola-modelo. Nesse período, o currículo foi ampliado e enriquecido, e a aprendizagem da metodologia pedagógica modernizou-se, acatando as novidades da Europa e dos Estados Unidos, que enfatizavam o ensino intuitivo. (ARANHA, 2010, p XX). Muito longe, portanto, de uma visão menos homogeneizante ou repleta de eugênias, racismos e exclusões. Considerar a diversidade ou desenvolvimento de relações educativas mais diversificadas e igualitárias das diferenças permanecia um sonho distante.

Contemporaneamente (apesar de esforços contrários), o curso de Pedagogia do Centro de Educação na UFPE, sintomaticamente acompanha outros cursos no que tange a distância de oferecer adequadamente alternativas de pensamento não homogeneizante. O atual perfil curricular 1322 do curso de Pedagogia não tem cumprido as normas que emanam da federação e, em seu programa de disciplinas, dos 54 componentes obrigatórios do curso de Pedagogia demonstra uma ausência de pensadores/as africanos/as e afrodescendentes na bibliografia básica e complementar ali exigidas, de forma similar a outros cursos. Isto nos sugere, entre outros fatos, que parte significativa da população brasileira preta e parda, ao ingressar nessa instituição, não recebe educação, orientadores/as, materiais didáticos e tratamento igualitário que lhes possibilite tratar suas temáticas, interesses e necessidades com tranquilidade, apontando para a prática

de racismo institucional⁵ e de epistemicídio.⁶ Observa Marés Souza Filho que :⁽⁷⁾

[...] não reconhecimento demonstra uma resistência do sistema aos próprios direitos coletivos, preferindo chamá-los de interesses ou mesmo caracterizá-los pelo objeto. O Direito do final do século XX resolveu proteger situações, relações e bens não integrantes dos patrimônios privados, sob a ameaça de destruição ambiental e cultural. Assim, o Direito passou a proteger florestas, animais, ecossistemas, biodiversidade, mas também bens arquitetônicos, históricos, artísticos, materiais e imateriais. Ao proteger estes bens o faz de forma genérica, sob uma teoria de que são bens sem titulares de direitos, quando muito tratam como se o titular do direito de proteção fosse todo o povo, no mais amplo sentido que a modernidade deu ao povo, titular da soberania do Estado. Daí que este titular é difuso, e, portanto, a própria ideia de que este direito de proteção ao meio ambiente e cultura seja difuso.

Percebe-se que ainda que a legislação seja favorável às medidas afirmativas e redefinidoras do papel dos (as) negros (as) na sociedade brasileira, necessita de controle social e regulação, considerando que, de acordo com Silva (1995, p. 185), a “nova direita”, uma aliança entre neoliberalismo (econômico) com neoconservadorismo (moral) teria como “política social e educacional, uma espécie de reação às conquistas e aos direitos obtidos pelo movimento social e pelos grupos subjugados”.

Nessas lutas hegemônicas, atravessadas por relações humanas e sociais de poder e de domínio, faz-se necessário, portanto, a

5 Em 18 de abril de 2005 o governo brasileiro lançou o Programa de Combate ao Racismo Institucional no Brasil através de uma parceria estabelecida entre o Ministério Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza (DFID), o Ministério da Saúde (MS), a 6ª. Secretaria Especial de Políticas para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Ministério Público Federal (MPF), a Organização Pan-Americana de Saúde (Opas), e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o programa definiu o racismo institucional: “O fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho.

6 É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do continente africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (Carneiro, 2005).

7 Souza Filho, *op.cit.*, p. 130.

incorporação ao currículo das escolas e das universidades brasileiras das contribuições dos movimentos negros, dos seus militantes e dos novos pesquisadores negros (as) para a teoria social e educacional, uma vez que o pensamento social e educacional brasileiro tem uma tradição machista, eurocentrista, brancocentrista e ocidentalista, dando oportunidade para que se coloque no centro do mapa educativo e curricular uma política de identidade.

Para Silva (1995, p. 186), uma política de identidade “centra-se em questões que tentam descrever e analisar os nexos entre saber e poder através dos discursos e narrativas pelos quais eles são articulados”. Uma política de identidade, dessa forma, experienciada, oportuniza a construção de uma educação, uma escola, uma universidade e um currículo não racista, não sexista, não homofóbico, porque envolveria tanto o (a) educador (a) quanto o (a) estudante, num processo coletivo e ativo de organizar o currículo e o conhecimento de modo a subverter a lógica eurocêntrica que em sua sede e fome de poder atribuiu a característica de universal a sua forma de pensar o mundo e a civilização, e o (a) negro (a) como um ser inferiorizado, deficitário, incapaz de construções no campo científico, desconsiderando a cosmovisão africana e tantas outras formas de produzir culturas e conhecimentos por todos os continentes do planeta.

A legislação favorável às medidas afirmativas e redefinidoras do papel dos (as) negros (as) na sociedade brasileira necessita, nesse sentido, de controle social e regulação, considerando que, de acordo com Silva (1995, p. 185), a “nova direita”, uma aliança entre neoliberalismo (econômico) com neoconservadorismo (moral), teria como “política social e educacional, uma espécie de reação às conquistas e aos direitos obtidos pelo movimento social e pelos grupos subjugados”. Nessas lutas hegemônicas, atravessadas por relações humanas e sociais de poder e de domínio, faz-se necessário, portanto, a incorporação ao currículo das escolas e das universidades brasileiras das contribuições dos movimentos negros, dos seus militantes e dos novos pesquisadores negros/as para a teoria social e educacional, uma vez que o pensamento social e educacional brasileiro tem uma tradição machista, eurocentrista, brancocentrista e ocidentalista, dando oportunidade para que se coloque no centro do mapa educativo e curricular uma política de identidade.

Para Silva (1995, p. 186), uma política de identidade “centra-se em questões que tentam descrever e analisar os nexos entre saber e poder através dos discursos e narrativas pelos quais eles são articulados”. Esta política, experienciada desta forma, oportuniza

a construção de uma educação e um currículo não racista porque envolveria tanto o educador/a quanto o/a estudante, num processo coletivo e ativo de organizar o currículo e o conhecimento de modo a subverter a lógica eurocêntrica de poder que atribuiu a característica de universal à sua forma de pensar o mundo e à civilidade, e o/a negro/a como um ser inferiorizado, deficitário, incapaz de construções no campo científico, desconsiderando a cosmovisão africana e tantas outras formas de produzir culturas e conhecimentos.

Esse pensamento africano e afrodescendente existe, como foi provado na pesquisa, e é produzido num ambiente de forte conflito e demonstra que apesar da existência de um grande aparato jurídico-legal na sociedade brasileira, as universidades e seu ensino superior e de pós-graduação enfrentam dificuldades na implementação de uma educação antirracista e em sua capacidade de formulação de uma política educacional e de práticas educativas eficientes no sentido de combater o racismo e superar as desigualdades étnico-raciais no campo educativo.

CONSTRUINDO BASES EPISTEMOLÓGICAS – CONTRIBUIÇÕES PARA UM REPERTÓRIO EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES INTERCAMBISTAS DA UFPE

O curso de Pedagogia do CE/UFPE precisaria, portanto, em sua reforma atual, fomentar uma educação desaprendizadora dos conteúdos eurocêntricos que visavam inferiorizar, subalternizar e dominar negros e negras, trazendo à tona novas teorias, metodologias, autores (as), livros, teses, dissertações, costumes e práticas de produção do saber científico, numa nova perspectiva de luta pela emancipação para todos (as), independentemente da sua cor de pele, classe social, gênero, geração, incorporando pensadores (as) africanos (as), afrodescendentes e indígenas e componentes curriculares obrigatórios que deem conta de atender as legislações em vigor, bem como ao novo perfil de estudantes que devido às cotas sociais e raciais inundam um espaço antes dominado pela elite branca do nosso país.

A proposta insistência e resistência para a construção de conteúdos a serem ensinados e aprendidos com a finalidade de acolher e difundir visões divergentes é uma urgência. A Lei 10.639/03 e as DCNERER (2004), conforme observamos, constituem de fato não exatamente instrumentos que, sozinhos, sejam capazes de alterar

a realidade em um curto espaço de tempo, de forma eficaz, essa realidade por considerarem como conteúdo curricular os conhecimentos científicos produzidos por africanos e afrodescendentes. Compreendem, de fato, pontos de partida a serem reforçados por oportunidades especiais e mecanismos importantes que, lamentavelmente são subutilizados nas universidades brasileiras, como a contribuição de estudantes intercambistas dos países de língua oficial portuguesa, que não apenas oferecem contribuições e olhares relevantes por dois caminhos importantes, por aportarem saberes diversos, frutos de suas experiências locais, mas também por observarem criticamente muitas vezes as intrincadas relações do racismo e do saber homogeneizante em seus próprios países.

Pelo contrário, porém, observamos que lamentavelmente a experiência de parte desses estudantes é encontrar novas formas de silenciamento de sua ancestralidade, novas doses de um currículo europeizante e novas oportunidades de discriminação étnico-racial no país que supostamente o acolheu para ampliar sua visão acadêmica.

A necessidade de nos aproximarmos de teorias construídas na África e sua diáspora, para nos subsidiar na implementação da referida lei e diretrizes, no ensino superior, no curso de Pedagogia, tem inúmeras contribuições a receber possibilitadas por experiências com estudantes intercambistas. Considerando a importância da formação de educadores (as) preparados (as) para lidar, adequadamente, com o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, construir conhecimentos acerca das abordagens teórico-metodológicas para uma educação em africanidades e afrodescendências compreende perseverar num grande convite ao acolhimento, reflexão e troca de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O incremento do Programa de Extensão GEPAR se explica pela necessidade de implantar o tema das relações étnico-raciais no âmbito da UFPE e na sociedade, de forma geral, através da relação dialógica entre estes. Considerando a extensão como “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, voltado à interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade”, o programa mira as diretrizes da extensão universitária, na relação de ações já desenvolvidas pelo GEPAR, com África, quilombos e terreiros de candomblé, realizando ações extensionistas e de pesquisa, estudo e inovação.

O Programa de Extensão GEPAR cataloga a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, garantida pelo artigo 207 da Carta Magna de 1988, proferindo conhecimentos ajustados por diferentes áreas de atuação e de formação dos membros da equipe, especialmente Educação, História, Arte e Cultura, apoiando-se no objeto obrigatório da educação das relações étnico-raciais dos cursos de licenciaturas da UFPE. A Resolução n. 12/2018, que estabelece as diretrizes para as reformas curriculares dos cursos de licenciaturas da UFPE, atendendo aos dispositivos legais nacionais, adequa que todos os cursos de licenciaturas tenham o ensejo de aprender a desenvolver a educação das relações étnico-raciais.

A indissociabilidade entre as três colunas ensino, pesquisa, extensão integra o programa ao entender a extensão como processo de formação que incide o diálogo entre a universidade e a comunidade; a pesquisa vale-se do que é vivenciado/estudado/analísado para construir e socializar novos conhecimentos de abordagem teórico-metodológica ligada à autobiografia e às africanidades e afrodescendências, e o ensino é a mola- mestra, de forma interdisciplinar, transversalmente ao conteúdo Educação das Relações Étnico-Raciais.

O Impacto na formação do estudante que o Programa de Extensão GEPAR oferece revela-se no fato de que todos que por lá passaram, num difícil ano de pandemia da Covid-19, conseguiram obter o sucesso de escrever seu TCC, não desistir de cursos longos, de cinco anos, formar-se, receber prêmios, defender dissertação, passar em mestrados, fazendo com que o programa ajuste forças tanto técnico-científicas quanto pessoais e sociais na formação dos estudantes de graduação e intercambistas africanos que integram o Programa de Extensão, Ensino e Pesquisas – GEPAR. As táticas para atingir o protagonismo do corpo discente no seu desenvolvimento são aquelas que abrigam os estudantes, especialmente africanos, e dão sentido de grupo, empoderam os estudantes na vida social, de classe, gênero, geração e étnico-racial para tomarem o papel de protagonistas da sua adequada formação e das ações do programa ligadas ao planejamento, execução, acompanhamento, avaliação, leitura, interpretação e produção de textos, projetos, pesquisas, intervenções sociais e acadêmicas.

O impacto e transformação social observada é adequada, transversalmente, nos aportes das ações que levam ao desenvolvimento das relações humanas saudáveis no âmbito da UFPE, reverberando em seu lugar de origem, cidade, estado, região e país, quando a formação desses atores sociais e dos que direta ou indiretamente conseguem nossos produtos empregam esses conhecimentos para o

progresso das relações pessoais, com a natureza em que vivem e com o cosmos. As publicações de resumos, artigos e livros, neste sentido, avizinham-se da localidade, do país e do mundo e podem continuar colaborando com uma educação que combata o racismo e o etnocentrismo em todas as formas como se apresenta.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo, Moderna, 2010.
- APPIAH, Kwame Anthony. **O código de honra: como ocorrem as revoluções morais**. Tradução Denise Bottmann. – 1a ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso: 30/08/2012
- BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.
- CUNHA. Henrique Cunha Júnior. <http://afrodescendentes-sjb.blogspot.com/p/medologia-afrodescendente-de-pesquisa.html>. 2006. Acesso: 02/07/2015
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Brasília, 2010.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ed. Ática, 1986. 88p.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidades nacionais versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 152p.
- SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **O espetáculo das raças**. Cientistas, instituições e questões raciais no Brasil 1870-1930. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SILVA, Mozart Linhares da. *Ciência, Raça e Racismo: Caminhos da Eugenia*. In: SILVA, Mozart Linhares da (org.). **Ciência, Raça e Racismo na Modernidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANEXO 1

Quadro 1. Demonstrativo do nascimento e percurso do conceito de raça cientificamente produzido

Teórico	Obra	Ano	Localidade	Teoria
George Leclerc de Buffon	Histoire Naturelle	1707-1788	França	Antropólogo – de acordo com o clima, aparência física, tipo de cabelo, formato dos olhos e cor de pele, organiza uma taxonomia do humano com o negro na base da pirâmide evolutiva.
Petrus Camper	-	1722-1789	Holanda	Naturalista precursor da antropometria estudando os ângulos faciais, criou hierarquias entre símios, negros, chineses e brancos.
Carl Von Linné	Systema naturae	1735	Suécia	Naturalista – criou uma taxonomia sobre as espécies, inclusive sobre as “raças humanas”. Primeira tentativa de relacionar atributos anatômicos com comportamentos morais. Raça utilizada como sinônimo de nacionalidade ou espécie.
Jean Gaspard Lavater	-	1741-1801	Suíça	Apontou para o fenótipo dos criminosos relacionando fisionomia e comportamento.
Johann Friedrich Blumenbach	-	1752-1840	Alemanha	Traçou o mapa racial da humanidade dividindo as raças em mongol, etíope, americana, malaia e caucasiana, através da Craniologia.
Fraz Josep Gall	-	1758-1828	Alemanha	Desenvolveu a Frenologia, relacionando a morfologia do crânio com a forma do cérebro e suas relações com a personalidade e o comportamento identificando tipos criminosos de acordo com as tipologias raciais.

Teórico	Obra	Ano	Localidade	Teoria
Corneille de Paw	Recherches Philosophiques sur les Américains	1768	Alemanha	Abade alemão – considera os homens americanos bestas humanas muito afastadas de qualquer possibilidade de perfectibilidade ou civilização.
Georges Curvier	-	1769-1832	França	Criador da Anatomia Comparada segundo a qual as raças eram três: branca, negra e amarela. Introduziu o termo raça na literatura especializada.
Hegel	-	1770-1831	Alemanha	Filósofo – nas suas considerações antropológicas considera a raça como categoria analítica da constituição política e das relações hierárquicas entre as nações; pensa os ashanti da África como pré-históricos e pré-políticos.
Kant	Das diferentes raças humanas	1775	Alemanha	Filósofo – faz uma distinção exata entre espécie e raça, considera os negros seres inferiores biológica e moralmente.
Gregor Mendel	-	1822-1884	Áustria	Explicou o mecanismo da hereditariedade inaugurando a genética moderna, tornou-a conhecida e seus mecanismos passíveis de manipulação com a publicação das Leis de Gregor Mendel.
Paul Broca	-	1824-1880	França	Antropólogo – classificou as raças humanas a partir da estrutura anatomofisiológica demonstrando, uma inter- relação entre inferioridade física e mental e entre volume cerebral e inteligência concluindo sobre aptidão ou inaptidão dos povos à civilização.
Cesare Lombroso	O homem Criminoso	1835-1909	Itália	Médico e cientista célebre, criou uma tese biodeterminista segundo a qual o crime é efeito direto da constituição biológica encontrada nas raças inferiores por conta de sua degenerescência.
Samuel George Morton	Crania Americana	1839	EUA	Médico – colecionador de crânios, projetou a poligenia norte-americana na Europa criando a Craniometria. Defendia de forma fervorosa as hierarquias raciais e a segregação do negro. Suas raças eram: europeia, asiática, nativo-americano e africana.
Jean Louis R. Agassiz	Christian Examiner	1850	Suíça	Naturalista – defensor da poligenia, prega que a mistura entre as raças é uma degeneração, pois consiste em misturar espécies diferentes. Essas ideias colaboraram no arranjo racial norte-americano segregacionista.

Teórico	Obra	Ano	Localidade	Teoria
Morel	Tratado das degenerescências	1857	França	Aponta a degenerescência como desvio de um tipo primitivo perfeito, transmissível hereditariamente, relacionando degeneração racial e crime.
Joseph Artur de Gobineau	Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas	1858	França	Sua obra é considerada a bíblia do racismo europeu. Diplomata e interlocutor de D. Pedro II, que considerava a miscigenação uma das causas da degeneração civilizatória, como acontecia no Brasil. Ufanista em relação à Alemanha.
Charles Darwin	Origem das Espécies	1859	Inglaterra	Essa teoria evidencia o desempenho do princípio da seleção natural ao impedir o aumento da população. Alguns indivíduos de uma espécie são mais fortes, mais inteligentes, mais imunes à doença, mais agressivos sexualmente, mais aptos e sobrevivem e se reproduzem; os outros perecerão. No fluxo de milênios, as diferenças induziram à criação de espécies novas.
Francis Galton	Hereditary genius	1869	França	Criou uma teoria de especialização e melhoria da espécie, acreditando na evolução biológica, dando o nome de Eugenia, defende a intervenção da ciência e das políticas públicas na criação de seres superiores melhorados geneticamente.
Houston Stewart Chamberlain	Os fundamentos do século XIX	1899	Inglaterra	Cognominado antropólogo do Kaiser, demonstra em sua obra a origem ariana do povo alemão, abandonou a nacionalidade inglesa pela alemã.

Fonte: Linhares da Silva, Mozart. Ciência, Raça e Racismo: Caminhos da Eugenia. In: Linhares da Silva, Mozart(org.). **Ciência, Raça e Racismo na Modernidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

Quadro 2. Demonstrativo dos pensadores para uma educação em africanidades e afrodescendências e teorias produzidas.

Nº de Ordem	Pensador/a Africano/a	Origem	Teoria Defendida	Época	Área do Conhecimento	Profissionalidade
01	William Dubois	Afro- -americano	Pai do Africanismo	1868-1963	Humanas	Sociólogo, historiador, ativista, autor e editor
02	Marcus Garvey	Jamaicano	Associação Universal para o Progresso Negro Pan-africanismo	1887-1940	Humanas	Empresário, Historiador e Ativista
03	Léopold Sédar Senghor	Senegalesa (governou o Senegal)	Negritude	1906-2001	Humanas	Poeta e escritor
04	Kwame Nkrumah	Ganense	Pan-africanismo	1909-1972	Humanas	Presidente, 1º ministro.
05	Aimé Césaire	Martinicana (prefeito de Fort de France na Martinica).	Negritude	1913-2008	Humanas	Dramaturgo, ensaísta e político
06	Joseph Ki – Zerbo	Burquinense	Pan-africanismo	1922-2006	Humanas	Político e historiador
07	Cheik Anta Diop	Senegalês	Pan-africanismo	1923-1986	Humanas	Física, Filosofia, Química, Linguística, Economia, Sociologia, História
08	Amílcar Cabral	Caboverdiano	As Armas da Teoria, distinção hierárquica entre povo, estado, partido.	1924-1973	Humanas	Agrônomo
09	Frantz Fanon	Martinicano	Teórico da Revolução Africana	1925-1961	Humanas	Psiquiatra, filósofo e ensaísta.

Nº de Ordem	Pensador/a Africano/a	Origem	Teoria Defendida	Época	Área do Conhecimento	Profissionalidade
10	Maya Angelou	Estadunidade	Trabalhos Autobiográficos	1928-2014	Humanas	Escritora, encenadora, realizadora, atriz, professora de História e poeta
11	Marcien Towa	Camaronense	Filosofia Africana	1931-2014	Humanas	Filósofo
12	Walter Rodney	Guianense	Teoria da Dependência	1942-1980	Humanas	Historiador
13	Angela Davis	Estadunidade	Movimento e Partido dos Panteras Negras	1944	Humanas	Ativista e Professora
14	Kwame Anthony Appiah	Anglo – ganês	Códigos de Honra Estudos Culturais e Literários	1954	Humanas	Filósofo e escritor
15	Chimananda Adichie	Nigeriana	Feminismo Negro	1977	Humanas	Escritora

Fonte: Relatório da Pesquisa Científica: Abordagens Teórico- Metodológicas para uma Educação em Africanidades e Afrodescendências, aprovado no âmbito do Pleno do DMTE – Departamento de Métodos e Técnicas de Educação e produzido pela professora doutora Auxiliadora Martins – UFPE.



11. NA DIALOGICIDADE DAS APRENDIZAGENS – O CASO DO MULTIVERSO

PROGRAMA DE EXTENSÃO

Hellen Vitória de Lima Santos, Raylane Andreza Dias Navarro
Barreto, Yure Gonçalves da Silva

INTRODUÇÃO

A extensão universitária é um elemento significativo da experiência acadêmica. Aditado à pesquisa e ao ensino formam a potente tríade que dá suporte ao desenvolvimento tecnológico, científico, sociocultural e democrático do Estado, contribuindo, assim, para o alcance dos objetivos traçados para o ensino superior, previstos no artigo nº 3 da Carta Magna de 1988, quando prognostica a formação de uma sociedade solidária, autônoma e justa.

Foi no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em 1987, que se ratificou a ideia de que

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade

acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *praxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987).

Nessa mesma direção temos alguns textos preconizados nos instrumentos do ordenamento jurídico brasileiro, como o artigo 207 da Constituição Federal Brasileira (1988), que aponta a autonomia (didático-científica, administrativa, gestão financeira e patrimonial) e a liberdade de cátedra da universidade brasileira, determinando que as Instituições de Ensino Superior – IES cumpram o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O texto constitucional (Artigo 213, § 2º) prevê ainda recursos financeiros do poder público para o desenvolvimento de tais iniciativas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) em seus artigos 43, 44, 52, 57 e 77 se soma ao processo de corporificação e legitimação do pilar da extensão universitária, bem como da democratização e troca de saberes construídos no âmbito popular e acadêmico.

De 1897 para cá, muitos aspectos que envolvem a extensão foram sendo pensados e postos em prática, como por exemplo a Resolução nº 9 de 2017, que regulamenta a destinação da carga horária total dos cursos para a extensão, e a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. E foi justamente com vistas a atender a tais dispositivos que a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2017-2023) deixa claro ser sua prioridade “[...] a formação de profissionais bem-preparados, com competência técnica inquestionável, mas também atentos às demandas sociais das comunidades e sensíveis à condição humana dos sujeitos.” Neste sentido a UFPE visa

[...] à formação de pesquisadores competentes e comprometidos com o bem comum, por entender que a competência relacional se

destaca entre as mais relevantes condições para um exercício profissional qualificado em quaisquer áreas da docência, da pesquisa e da extensão, que constituem o tripé de sustentação da Universidade. (UFPE, 2017)

Outro documento que legitima essa experiência é o Regimento 9 de 2019, do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Pernambuco, que regulamentou a inserção e o registro da Ação Curricular de Extensão (ACEx) como carga horária nos projetos pedagógicos de cursos de graduação da UFPE. De acordo com suas normativas, o curso de Pedagogia da UFPE, em seu novo PPC (ainda em processo de finalização), para fortalecer o processo de formação do pedagogo e a construção e disseminação do conhecimento e da cultura, deixa claro que sua estrutura curricular abrangerá

[...] as atividades de extensão realizadas pelos estudantes na forma de Ação Curricular de Extensão (ACEx), [...], compreendendo a ACEX como ações executadas em forma de programas e projetos (Resolução nº 09/2017). Para isso, a carga horária do 5º e 7º períodos foram flexibilizadas para que os estudantes que não podem realizar atividades extensionistas fora de seu turno, possam realizá-las sem dificuldades.

Ao entender a extensão como “[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, que integra a formação acadêmica profissional e cidadã do discente, e promove a relação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade”, o curso de Pedagogia, em seu Regimento 04 de 2019, nos artigos 2, 3 e 4 deixa claro:

Art. 2º – Entender por Ação Curricular de Extensão (ACEx) as ações executadas em forma de Programas e Projetos, com carga horária determinada na matriz curricular, independentemente da periodização letiva (Resolução nº 9/2017).

Art. 3º – Entender por Programa de Extensão um conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, de caráter orgânico-institucional, de atuação preferencialmente interdisciplinar, integrado a atividades de pesquisa e de ensino, com clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo (Resolução nº 9/2017).

Art. 4º – Entender por Projeto de Extensão um “conjunto de ações processuais e contínuas, de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado para sua execução, podendo ser vinculado, ou não, a um programa” (Resolução nº 9/2017, grifo do autor).

Assim entendendo e com o objetivo de relatar uma das muitas experiências extensionistas da UFPE, o que aqui apresentamos é um programa com 5 projetos a ele associados que reúne docentes e discentes lotados no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Atentos à importância dos projetos de extensão, uma vez que estes servem à comunidade e contribuem para a formação educacional e profissional dos estudantes, os docentes nele envolvidos compreendem que:

A extensão universitária é um dos caminhos para desenvolver uma formação acadêmica completa, que integra teoria e prática numa comunicação com a sociedade e possibilita uma troca de saberes entre ambos. Através dessa ação acontece a socialização e construção de novos conhecimentos (MANCHUR; SURIANI; CUNHA, 2013, p. 334).

Há que se considerar, ainda neste sentido, a importância de a universidade fomentar ações educativas que tenham por objetivo integrar com a sociedade, integrando-a em seu espaço, promovendo o desenvolvimento pleno dos cidadãos e criando possibilidades para a construção de uma sociedade mais equânime e socialmente justa.

MULTIVERSO: PROGRAMA DE EXTENSÃO

O Multiverso: Programa de Extensão, uma iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades – GEPIFHRI¹ nasceu com o objetivo de realizar um conjunto crescente de ações articuladas no campo da educação pública, compreendida como direito social imprescindível para a formação de cidadãos conscientes de direitos e deveres e de maior protagonismo social. Com permanente interface e considerando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e

1 O Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades – GEPIFHRI reúne professores pesquisadores das áreas de História, Filosofia, Antropologia, Sociologia e Pedagogia atuantes no campo da educação em suas faces dedicadas à formação humana, intelectual e identitária.

comunicação pública do conhecimento científico, sua meta central é propor integração dialógica, reflexões e alternativas de atuação para esse campo, tendo como estratégia o enriquecimento da formação de professores e de agentes sociais por meio de divulgação científica, artística e cultural, especialmente para a comunidade escolar.

No desenvolvimento do programa de extensão torna-se evidente a ênfase dada à educação básica, seus desafios e seus avanços, bem como a formação de professores que a ela servirão quando atuando no campo. Sem perder de vista a perspectiva histórica, a problemática da escola e em especial da escola básica no Brasil contemporâneo, O Multiverso: Programa de Extensão vem mobilizando não apenas pesquisadores da área de educação, mas também os futuros professores da educação básica, considerando serem os professores desse nível de ensino uma das parcelas da sociedade que mais merecem atenção, haja vista seu trabalho ser o primeiro de uma série que tem como proposta a formação humana integral.

Com esta perspectiva justificamos o impacto e a transformação social que os projetos de extensão a esse programa vinculados podem proporcionar quando têm por princípio, para além das normas éticas e solidárias próprios da academia, o fortalecimento teórico-metodológico e interdisciplinar da experiência discente, sobretudo porque cada projeto tem, em seu horizonte de expectativas, as áreas que vêm demandando maior informação e formação, a exemplo de direitos humanos, o respeito às diferenças e a valorização das diversidades.

Neste sentido seus integrantes são partidários (as) do que determina o Conselho Nacional de Educação – CNE como temáticas prioritárias, quais sejam: as relações étnico-raciais, de gênero, de orientação e identidade sexual, religiosa, de faixa geracional, educação inclusiva e o atendimento aos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo pessoas em situação de privação de liberdade. (CNE N. 02/2015).

O “Multiverso”, como é conhecido, congrega 5 projetos interdepartamentais que são realizados no âmbito do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, sob a coordenação geral das Professoras Dr.^a Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, e Viviane de Bona, lotadas no Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação do Centro de Educação da UFPE. Os projetos a ele associados, por sua vez, são assim designados e contam com os respectivos professores e cargas-horárias:

- 1) Oficina do Laboratório (LIPLEI): Crianças em ação – Coordenação de Viviane de Bona e Catarina Carneiro Gonçalves – com carga horária de 240h/anuais;
- 2) Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História (LAEH): Coordenação de Arnaldo Martin Szlachta Junior e Isabel Cristina Martins Guillen – com carga horária de 180h/anuais;
- 3) Curso de Formação Tecnológica e Acadêmica (CFTA) – Coordenação de Paulo Julião da Silva e Raylane Andreza Dias Navarro Barreto – com carga horária de 120h/anuais;
- 4) Coleções GEPIFHRI – Coordenação de Maria da Conceição Silva Lima e Raylane Andreza Dias Navarro Barreto – com carga horária de 120h/anuais;
- 5) O CE na TV: Conexões GEPIFHRI – Coordenação de Catarina Carneiro Gonçalves e Raylane Andreza Dias Navarro Barreto – com carga horária de 660h/anuais.

Há que se registrar que estão diretamente envolvidos nas atividades acima citadas mais de 50 discentes extensionistas. O programa, a partir do conjunto de seus projetos, tem a pretensão de compor uma alternativa para a integralização do currículo do curso de Pedagogia, que tem em sua composição 10% de sua carga horária dedicados à extensão, atendendo ao que determinam as citadas resoluções Nº 9 de 2017 e Nº 7, de 18 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, que, como já ressaltado, estabelecem as diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.

Os projetos e ações diversificadas do programa visam atingir cada vez mais um público também diversificado, composto por educadores, pesquisadores, estudantes e demais pessoas interessadas em temas tangenciados à educação, tendo em vista que com a participação neles será possibilitada autonomia, pois a intenção é contribuir positivamente para que o educando seja também artífice de sua formação. Em suma, os elementos que entendemos estar no centro de uma definição da autonomia por Paulo Freire é a interação do sujeito com o outro, baseado no respeito mútuo entre os indivíduos. É na experiência de igualdade e de respeito que o ser humano se constitui e se percebe como ativo na construção de sua história e, conseqüentemente, do meio social em que vive.

Por certo associar tal noção ao programa ora proposto, formado por seus respectivos projetos, nos permite propor a relação educação-extensão por meio de uma preocupação ética para pensar uma prática que respeite, especialmente, o lugar do/a estudante como um sujeito ativo, dotado de conhecimentos prévios e capaz de modificar a realidade social. Isto porque na medida em que a incorpora e a modifica ele se modifica tornando a extensão universitária uma “ação-reflexão” no processo de desenvolvimento da sociedade e assim, por meio da extensão, se vivifica “[...]a relação da universidade com a sociedade, especialmente, em âmbitos locais ou regionais” (FRANTZ, 2011, p. 127).

Esse comprometimento ético, como propõe Calderón (2011), ao tratar das dimensões da extensão, nos ajuda a questionar de forma contínua e permanente, para além dos caminhos das práticas de ensino e pesquisa, os seus elementos gerenciais. Nos permite também mediar as relações interpessoais que perpassam diferentes lugares sociais. E é justamente nessa perspectiva que o Multiverso se edifica comprometido em formar futuros/as profissionais: com competência técnica; gerencial; espírito investigativo; olhar crítico sobre a realidade; e compromisso ético com a melhoria da qualidade de vida, em especial da educação (em sentido *latu*) da população.

SOBRE OS PROJETOS E SUAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Oficina do laboratório de estudos, pesquisa e extensão sobre infâncias e projetos lúdico- educacionais: crianças em ação

O Laboratório de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Infâncias e Projetos Lúdico-Educacionais Inclusivos – LIPLI se soma ao Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades – GEPIFHRI/UFPE/CNPq para contribuir com o Multiverso: Programa de Extensão, a partir da realização de oficinas. Esse projeto de extensão é coordenado pelas professoras doutoras Viviane de Bona e Catarina Carneiro Gonçalves, lotadas respectivamente no Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação e no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e investigadoras da linha de pesquisa “Infâncias e Conhecimentos” do GEPIFHRI. Também integram o projeto discentes da graduação e da

pós-graduação do campo da educação, possibilitando a amplitude da visão do processo educativo a partir de outras lentes e perspectivas.

Neste sentido, a proposta do LIPLI parte do pressuposto de que aprendemos com crianças e, portanto, as representações que estas têm sobre as pessoas e coisas devem ser objetos de análises. O projeto tem nucleado projetos de pesquisa, extensão e formação de docentes, pensando experiências de aprendizagem criativa e brincadeiras que utilizam ferramentas tecnológicas inovadoras, a partir de temas na área de ciências, tecnologia e inovação, utilizando a linguagem das próprias crianças, com o intuito de colocá-las como protagonistas na construção de atividades e materiais educativos.

A coordenação do projeto promove reuniões quinzenais, formações e capacitações com e/ou para os extensionistas e vem se solidificando a partir da formação de três subgrupos para pesquisa e desenvolvimento de metodologias educacionais e de recursos tecnológicos. Metodologicamente, e numa perspectiva social, inclusiva, e para os discentes membros formativa. Foram, a princípio, selecionadas as ferramentas *StoryboardThat*², *StopMotion*³ e mesa digitalizadora. Estas foram estudadas pelos respectivos subgrupos e posteriormente socializadas com as demais equipes, a partir da elaboração de oficinas planejadas pelas respectivas equipes e assim vão atuando segundo a premissa freireana de que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1993, p. 9).

Com tal perspectiva também aconteceram articulações para socialização de experiências com o projeto Placamãe.org⁴, que acompanha tendências tecnológicas e promove debates, cursos e palestras intercruzando as áreas do Direito, da Tecnologia e Sociedade. Essa conexão propositiva trouxe elementos e aspectos importantes para ambos os projetos pensarem o diálogo do saber científico com os demais saberes da população, visando à produção e aplicação de saberes para resolução de problemas concretos das pessoas e de

- 2 Um site que permite aos seus usuários criar histórias em **quadrinhos** com base em diversos modelos (cenários e personagens) já disponíveis em duas versões: paga e gratuita.
- 3 Numa tradução para o português quadro-a-quadro trata-se de uma técnica de animação fotograma, criada a partir de recursos das câmeras fotográficas e softwares dos computadores.
- 4 Uma iniciativa coordenada pelos profissionais: Paloma Mendes Saldanha (advogada), Aline Taraziuk Nicodemos (advogada) e Alexandre Saldanha (advogado), é um projeto que discute temáticas relacionadas ao Direito, à Tecnologia e à Sociedade, objetivando combater a desinformação, a partir da produção de conteúdo acessível para todos.

suas organizações, como salientado por Aelson Almeida⁵ para (2010, p.12), para quem não se pode pensar a relação sociedade e universidade “destoada das realidades vividas”.

Ao seguir tal propósito os participantes do LIPLEI se reúnem sistematicamente para compartilhar seus estudos e experiências individuais, a partir dos encontros dos membros da linha de pesquisa “Infâncias e Conhecimentos” do Gepifhri que contribuem para instrumentalização e embasamento teórico-metodológico, fortalecendo assim as práticas educativas dos sujeitos envolvidos no exercício da atividade extensionista.

Tal formação voltada ao projeto possibilita a imersão dos alunos extensionistas na realidade escolar e infantil que será efetivada tão logo esse período pandêmico acabe. Esse processo, como se pode supor, não se vincula aos estágios curriculares, mas trata-se, também, de proporcionar vivências e experiências no espaço laboratorial com o objetivo de desenvolver habilidades que serão somadas à docência. O que se espera com as oficinas é não somente viabilizar experiências infantis, mas também fomentar nos extensionistas a criação de um olhar investigativo sobre o ambiente educativo dedicado à criança a partir de instrumentos avaliativos que possibilitem a construção, análise e reconstrução de sua prática pedagógica. Há que se ressaltar que a realização dessas etapas é orientada pelas professoras coordenadoras do projeto e especialistas na temática.

Todo esse processo contribui no direcionamento dos discentes extensionistas para o contato e construção de vivências em um ambiente *maker*⁶, que leve em consideração as necessidades específicas de cada estudante, favorecendo assim o desenvolvimento das habilidades/competências elencadas como pilares⁷ da educação para o século XXI: aprender a aprender, compreender o mundo, resolver problemas e atuar de forma cidadã, ética e responsável em sua comunidade e na sociedade.

Apesar de muito jovem, o Liplei vem sendo um elo entre os interessados pela educação infantil e, dadas a sua relevância e empenho por parte das/dos integrantes, revela-se potente no tocante à

5 Pró-Reitor de Extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

6 Um ambiente pedagógico que estimula o protagonismo de crianças e adolescentes, para além de outras habilidades e competências, fomentando o nascimento de ideias inovadoras e produções transformadoras, a partir de um processo educativo que tem por pilares: criatividade, colaboração, sustentabilidade e escalabilidade.

7 Para mais informações conferir o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

formação dialógica e interdisciplinar para os alunos que neles têm um espaço de pesquisa, ensino e extensão.

Laboratório de Ensino e Aprendizagem de História – LAEH

O Laboratório de Aprendizagem de Ensino de História – LAEH parte do pressuposto de que a história nunca é pronta e acabada, mas, dinâmica, complexa, podendo ser apreendida de diferentes maneiras, reescrita a cada geração e interpretada a partir de pontos de vista historicamente condicionados. As atividades extensionistas nele desenvolvidas são coordenadas pelo Professor doutor Arnaldo Martin Szlachta Junior, lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Docente do Centro de Educação e investigador da linha de pesquisa “Intelectuais, Sujeitos e Instituições Educativas” do GEPIFHRI, e pela Professora doutora Isabel Cristina Martins Guillen do curso de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Neste sentido, o LAEH, por meio de suas ações extensionistas, tem como propósito proporcionar aos participantes uma formação docente capaz de contribuir para que o profissional de história seja um sujeito consciente, crítico e que valorize a formação e exercício da docência. Para tanto são pensados processos formativos fundamentados na concepção de currículo integrado e nas políticas de inclusão, atentando para o que preconizam as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, aprovadas pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. [...] o profissional estará em condições de suprir demandas sociais relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc.).

Dentre as ações extensionistas do LAEH destacam-se as formações e palestras que acontecem em ambiente virtual, dado o contexto pandêmico. Entre os processos formativos podemos destacar os Webinários⁸ e os encontros propositivos⁹. Foram tema dos webinários:

8 Eventos virtuais realizados pelo estúdio do StreamYard para o YouTube e as inscrições realizadas na plataforma de criação de eventos online Even3.

9 Encontros realizados para apresentação de fragmentos das pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História – LAEH.

- 1) Webinário “Educação histórica: o que, como e para que vale a pena aprender história” – Professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).
- 2) Webinário “Sonhar desperto: formação docente e utopias político-educacionais” – Professora doutora Caroline Pacievitch, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
- 3) Webinário “Cultura histórica e cultura política: desafios para a pesquisa em didática da história” – Professor doutor Luís Fernando Cerri, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).
- 4) Webinário “Perspectivas discursivas para analisar a aprendizagem da língua escrita na relação com o desenvolvimento do pensamento histórico: língua, cultura e discurso histórico escolar” – Professora doutora Maria Lima, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Organizados pelos discentes extensionistas, os Webinários funcionam conforme o que concebe Moran: “[...] estratégias de ensino centradas na participação efetiva de estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. (MORAN, 2018, p. 04).

No tocante aos encontros propositivos do LAEH (virtuais), estes até então contaram com a participação de professores convidados que expuseram o resultado de suas pesquisas e produtos propostos com vistas ao ensino de História na escola básica, que tem como objetivo preparar os alunos para futuras missões nas escolas. Neste sentido foram convidados:

- 1) Encontro Propositivo LAEH – Professor doutor Dr.º William Junior Bonete da UniGuairacá, Professor doutor Arnaldo Martin Szlachta Junior (UFPE), e Professora doutora Marcia Elisa Teté (UEPG).
- 2) Encontro Propositivo LAEH – Professora Ma. Joyce Oliveira Pereira, (UEMA), e Professor Me. Emanuel Lopes de Souza Oliveira (UFPE).

Os encontros propositivos constituem-se, assim, como uma iniciativa do processo de formação continuada do laboratório, com vistas a intensificar a articulação da UFPE com a sociedade. Esse processo formativo/extensionista fomenta a dialogicidade entre a universidade e a

escola, contribuindo para diminuir o descompasso que Candau (1987, p.56) denuncia entre os cursos de licenciatura e a realidade onde os licenciados irão lecionar, ou seja, ela afirma não haver uma confluência entre os sistemas que formam os docentes e os que os integram.

Todas essas atividades, feitas no ano de 2020, com todas as dificuldades decorrentes da pandemia, contribuem significativamente para a constituição do perfil professoral dos discentes, seja pela socialização de experiência na aplicação dos conteúdos da área da História e seu diálogo com as demais áreas de conhecimento, seja pelo domínio da tarefa pedagógica, conjugando competências para o exercício qualificado do magistério na área da História. O que nos faz entendê-lo também como um potente laboratório que pode desmistificar não apenas o modo de se aprender e ensinar História, mas também de construir e divulgar conhecimento nessa área de ensino.

Coleção Gepifhri

o projeto “Coleção GEPIFHRI” tem o intuito de ser um espaço de informação e promoção das produções científicas dos estudantes da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Sua meta é atender os pesquisadores em pleno processo de formação profissional. É criar possibilidade para a construção da autonomia dos educandos oportunizando a publicação de seus trabalhos acadêmicos.

Como sintetizou Freire,

[...] no processo de aprendizagem só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido apreendido a situações existenciais concretas. (FREIRE, 1983, p. 16)

A materialização e comunicação das aprendizagens produzidas na universidade é fundamental para fazer cumprir o papel social da academia. Acontece que muitas vezes os estudantes cumprem muito bem aquilo que foi solicitado em sala de aula, mas por falta de incentivo, informação ou mesmo de espaço apropriado não procede com a publicação de sua produção científica. Foi justamente para superar parte desse problema que nasceu a Coleção GEPIFHRI, com o objetivo de publicar os trabalhos dos discentes da graduação e pós-graduação

que tiveram destaque em suas produções, frutos do conhecimento construído nas disciplinas que cursaram e das pesquisas que fizeram.

Já em 2008 afirmavam Nonaka e Takeuchi (2008, p. 19) que o saber pode ser manifesto a partir de números e sons, palavras, dados, fórmulas científicas, especificação de produtos ou manuais, fitas de áudio e recursos visuais, para ser comunicado à sociedade. Hoje, esse movimento é considerado potente e transformador, sobretudo para diversos estudantes que em sua jornada educacional vivenciaram os efeitos de uma educação bancária, arrefecedora da criatividade, da autonomia, e promotora de posturas passivas e submissas, e que têm na edição acadêmica do seu trabalho um espaço de comunicação científica.

O projeto coleção GEPIFHRI, coordenado pela Professora doutora Maria da Conceição Silva Lima, do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional, e pela Professora doutora Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, do Departamento de Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação, acontece em parceria com a Editora da Universidade Federal de Pernambuco (Edufpe), que não apenas dá o suporte editorial como também hospeda as obras em formato E-book.

Metodologicamente, foi criado um espaço qualificado, seguindo as orientações e normas editoriais e acadêmicas para que alunos e alunas possam escoar suas produções e se sintam, com elas, também estimulados a fazer parte do projeto que não tem outro desígnio a não ser fazer valer a pena a pesquisa em ciências humanas e sociais. Tal espaço é também formativo para as alunas extensionistas que do projeto fazem parte, pois a elas foram oferecidas oficinas de editoração a partir do programa Adobe Indesign, bem como orientações editoriais e de fluxo de produção e publicação. Entre as publicações já feitas em apenas um semestre de projeto constam as coletâneas em E-books gratuitos divulgados no site da Edufpe:

- 1) Em defesa de Patrimônios Culturais de Pernambuco – Organizado por Raquel Barreto Nascimento, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto e Tayanne Adrian Santana Moraes da Silva.
- 2) Temas e Abordagens em Filosofia e Educação – Organizado por Raphael Guazzelli Valerio, Leonardo Borges Reis, Izaquiel Arruda Siqueira, Maria Clara Marques Izidio, Gabriel de Moura Cavalcanti.
- 3) Processos de Aprendizagens e Construção de Saberes nas Ações Coletivas – Organizado por Maria da Conceição Silva Lima e Viviane de Bona.

Com tais produtos a coleção GEPIFHRI vem se revelando uma iniciativa frutífera que gera ganho de causa para todos os envolvidos: para UFPE, que privilegia desde cedo a pesquisa e a sua divulgação e que tem nesse tipo de projeto uma forma de habilitar seus alunos para outras demandas da academia e do mundo do trabalho; para os alunos autores que têm nessa ação a oportunidade de publicar seus trabalhos e, consequentemente, robustecer seu currículo, tão exigido para adentrar no mercado de trabalho; e, por fim, para o público externo a universidade que se interessa pelo tipo de conhecimento produzido, que dá acesso a ela gratuitamente através do site da Edufpe, que, por sua vez, viabiliza a democratização do conhecimento.

Curso de formação tecnológica e acadêmica – CFTA

O curso de formação tecnológica e acadêmica é outra iniciativa extensionista do Multiverso: Programa de Extensão, sob a coordenação do Professor doutor Paulo Julião da Silva e da Professora doutora Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, ambos do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação. O CFTA parte do pressuposto de que não são todos os estudantes que concluem o ensino básico e adentram ao ensino superior tendo desenvolvido as habilidades e competências educacionais necessárias para um bom desenvolvimento na academia.

Dentre os possíveis fatores que promovem essas disparidades está o capital cultural, econômico, simbólico e social dos estudantes. Em 2010, numa entrevista para o Canal Universitário do Rio de Janeiro, Bourdieu, ao tratar de um de seus temas mais caros de estudo, destaca as desigualdades na distribuição de poder que culminam nas desigualdades sociais¹⁰. afirmou ele:

[...] é certo que há uma relação entre origem social e sucesso escolar. Há mecanismos sociais que mantêm essa relação. Na sociedade contemporânea, o sistema de ensino contribui para conservar e perpetuar as estruturas sociais. E a maioria do que se perpetua entre as gerações, parte da transmissão de poder e de privilégios que são feitos através do sistema escolar. Não que a escola faça tudo, mas difunde outros mecanismos de transmissão em especial os que se dão no interior da família. Então o sistema escolar contribui para ratificar, sancionar e transformar em mérito escolar as heranças culturais familiares. (BOURDIEU, 2010).

10 Numa perspectiva sociológica bourdiana.

No Brasil, para reparar essas assimetrias sociais, o estado tem implementado um conjunto de políticas públicas reparatórias, algumas delas especificamente orientadas para o atendimento às populações historicamente subalternizadas, leia-se: pretas, pardas, indígenas, ciganas e quilombolas, por meio da Lei nº 12.711/2012¹¹, por exemplo.

O Curso de Formação Tecnológica e Acadêmica – CFTA, embora numa escala menor e com público limitado à UFPE, é mais uma ação implementada no sentido de combater as discrepâncias culturais entre os estudantes ingressos, ofertando assim melhores condições de desenvolvimento e permanência no ensino superior, oferecendo oficinas online nas áreas da metodologia do trabalho acadêmico, a exemplo de formatação RBN/ABNT, publicação e apresentação em eventos científicos, preenchimento do currículo Lattes, participação em projetos de iniciação científica e de docência, bem como sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação e de programas como o pacote Office, Canva, dentre outros.

Assim como os outros projetos do Multiverso: Programa de Extensão, o CFTA também teve seu plano de trabalho dividido em três etapas: preparatória, acolhimento e operacional; a primeira foi a seleção de discentes tutores das oficinas; posteriormente, a coordenação do curso e as tutoras elaboraram formulários de inscrição para os alunos interessados com atenção às demandas que eram trazidas; estabeleceram calendários de atendimento semanal e iniciaram as preparações para os encontros e/ou minicursos com grupos focais.

A potência administrativa e pedagógica presente nos detalhes desse processo é tão extensa que enriquece exponencialmente não só a trajetória formativa do público-alvo do projeto, ofertando condições teórico-metodológicas de seguir carreira acadêmica, como também o desenvolvimento da práxis na formação das tutoras das oficinas (que por causa da pandemia foram virtuais), culminando na troca de saberes na dinâmica de ensino-aprendizagem. Sobre esse tipo de processo, Freire (1996 p. 25) afirma em síntese que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A coordenação do projeto também faz o acompanhamento e ofereceu suporte para o exercício da docência das discentes extensionistas, auxiliando-as nas etapas de elaboração, implementação, avaliação e reestruturação das aulas, atendendo as especificidades de cada sujeito participante dos momentos formativos, incentivando, inclusive, no desenvolvimento e publicação de trabalhos que foquem

11 Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

seu “modo de educar”, uma vez que teve nesse espaço oportunidade de associar ensino, pesquisa e extensão.

CE na tv: conexões Gepifhri

O CE na TV: Conexões Gepifhri é o maior projeto que compõe o Multiverso: Programa de Extensão, sob a coordenação da Professora doutora Catarina Carneiro Gonçalves, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, e da Professora doutora Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação, e conta com a participação ativa de mais 7 docentes da UFPE. O projeto tem como proposta fomentar a dialogicidade numa perspectiva transformadora e integradora entre a universidade e a sociedade.

Vannucchi (2004) aponta para a proximidade conceitual existente entre extensão e visão comunitária do seguinte modo:

No viés comunitário a extensão tem de ser expressão viva do pensar, do fazer e do agir de professores e alunos, estimulados e desafiados pela realidade do meio em que vivem, para aprender a aprender com a sociedade, na investigação da verdade, na busca partilhada de soluções dos problemas coletivos e na construção consciente de uma vida digna para todos. (VANNUCCHI, 2004, p. 55).

Neste sentido, o “CE na TV: Conexões GEPIFHRI” se constituiu com a criação de um programa mensal com duração de 01 hora, exibido no primeiro momento no canal do Gepifhri no Youtube, e a depender do amadurecimento e qualidade técnica da produção, será veiculado no canal aberto da TV Universitária da UFPE.

Seus quadros são coordenados, compostos e organizados conforme uma estética mais pedagógica e menos jornalística, pois tecnicamente a intenção do programa é conceber, produzir e mostrar o campo da educação por educadores. Para tanto os alunos envolvidos são das licenciaturas e partem do pressuposto de que a experiência, para além de formativa é extensionista, associando aos meios de informação uma linguagem educativa tanto no conteúdo quanto na produção e veiculação do material.

Com tal proposta todos os discentes extensionistas fizeram oficinas de formação audiovisual onde puderam aprender técnicas de elaboração de roteiros, direção, filmagem e edição, para além

da técnica de *Stop motion* utilizadas na abertura dos quadros, bem como na vinheta da abertura do programa. Tais oficinas se revelaram um processo que embora precise ser aperfeiçoado, é cheio de possibilidades de criação e de divulgação do conhecimento pelo viés mais pedagógico e menos jornalístico. Em circunstâncias pandêmicas, como foi o caso do ano de 2020, todos os quadros foram adaptados a fim de que o formato a distância fosse desenvolvido preservando a saúde e o bem-estar de todos os envolvidos.

Ciente da importância das iniciativas universitárias para difundir o conhecimento para os públicos mais diversos, este projeto extensionista atrela seis quadros sob a ótica da educação em distintas expressões e enfoques, uma vez que possuem diferentes abordagens acerca da educação e suas diferentes vertentes, quer ocorram nos espaços formais ou nos espaços não formais de construção do conhecimento. Na perspectiva de fazer com que o conhecimento produzido na universidade seja expandido a fim de alcançar um público variado, Mendonça e Silva (2002) afirmam que

[...] poucos são os que têm acesso direto aos conhecimentos gerados na universidade pública e que a extensão universitária é imprescindível para a democratização do acesso a esses conhecimentos, assim como para o redimensionamento da função social da própria universidade, principalmente se for pública (MENDONÇA; SILVA, 2002, p. 29-44).

Deste modo, o diálogo entre sociedade e universidade é imprescindível para a construção e troca do conhecimento, sendo, neste contexto, a extensão uma via de mão dupla, uma vez que fomenta ações educativas que permitem que o que está fora de seus muros chegue até a universidade de maneira a impulsioná-la a ser mais e melhor em seus propósitos, afinal seu papel é também de intervenção. Na mesma direção desse processo o projeto “CE na TV: Conexões GEPIFHRI” vem se preparando para contribuir com esse trânsito. Para tanto seus quadros foram pensados de modo a contemplar as experiências que ocorrem na escola e em espaços não escolares; as pesquisas que são feitas no Centro de Educação da UFPE, enquetes com a população em geral sobre temas do universo da educação com esclarecimentos de estudiosos da temática, entrevistas com especialistas do campo educacional, bem como indicações de instituições, obras, autores e demais elementos que merecem ser conhecidos pelo maior número de pessoas.

Sobre os quadros do CE na tv: conexões Gepifhri

No chão da escola

O quadro No Chão da Escola é coordenado pela Professora Maria da Conceição e Viviane de Bona. Ele tem como objetivo produzir seções especiais sobre o cotidiano escolar a partir de visitas a escolas públicas, realizando “reportagens” que revelam práticas diversas e sobretudo inovadoras que possam servir de exemplo para outras realidades. Conta com a participação dos professores da educação básica e dos diversos agentes que atuam na comunidade escolar que vão expor suas práticas escolares, buscando assim atuar como propositores ao estimular a reflexão dos sujeitos envolvidos.

Há que se ressaltar que o papel da escola é imprescindível na formação humana, social e política dos cidadãos e por isso oferecer experiências de/e práticas diversas e de qualidade aos alunos é de extrema importância para a garantia de uma aprendizagem mais significativa. Segundo Freitas (2011), cabe à escola formar cidadãos críticos, reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres, tornando-se aptos a contribuir para a construção e/ou desconstrução de uma sociedade visando à igualdade e justiça.

Neste sentido, é de suma importância conhecer vivências do meio escolar, formas de inovar e práticas que possam auxiliar na aprendizagem. O quadro No Chão da Escola tem como proposta justamente trazer as formas de existências do meio escolar que direcionam as práticas dos professores como função educativa, práticas que compõem as relações entre os diferentes atores do contexto escolar e suas particularidades, seja na relação aluno e professor, seja na relação aluno e aluno. Além disso o quadro contempla, com essas práticas, aspectos da formação dos estudantes e de como práticas inovadoras podem despertar em outros educadores a vontade de inovar em suas escolas.

O quadro, enquanto produto pensando pelas suas organizadoras, parte do fato de que muitas práticas inovadoras são elaboradas por professores, gestores, alunos e membros ativos da comunidade escolar, porém essas práticas muitas vezes ficam restritas a uma escola específica e não têm visibilidade, por isso se propõe a procurar essas práticas e divulgá-las, ressaltando a importância de propagar o conhecimento e levá-lo para além dos muros das escolas.

Sobre sua experiência de aluna extensionista no quadro a aluna J1 assim se posiciona:

Foi de grande contribuição, pois em uma extensão acabamos por fazer além do que nossa “função” pré definida pede, me dando experiências únicas que muito influenciaram na minha vida profissional, bem como a rigorosidade e atenção ao exercer o que foi pedido, os contatos maravilhosos que tive e fiz, além da bagagem que criei a respeito da temática que abordamos, que me deram óculos para melhor enxergar cada cantinho que eu tocar, bem como entender as particularidades dos espaços e seres com quem eu for lidar. (ALUNA DE PEDAGOGIAa, 2021).

Assim, por meio desse quadro e dos outros que compõem o CE na TV: Conexões Gepifhri, é possível conceber a extensão “[...] como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade” (NOGUEIRA, 2000, p. 11), afinal o planejamento e a operacionalização do quadro exigem uma preparação dos extensionistas envolvidos que vão desde a pesquisa sobre o tema até a materialização do que foi roteirizado.

Na mira da educação

O quadro “Na Mira da Educação” é coordenado pelos professores doutores André Gustavo Ferreira da Silva e Raphael Guazzelli Valério e consiste na criação de “reportagens” sobre os diversos aspectos que compõem os fenômenos educativos, que vão desde a educação popular, especial, inclusiva, a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), até a educação informal e não formal, dentre tantas outras temáticas. O quadro tem como função educativa dar visibilidade aos processos não escolares de educação, formação e ensino, enfatizando as experiências populares e coletivas.

Segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária “[...] é imprescindível ao aluno sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar” (BRASIL, 2000/2001). Com isso o referido quadro quer trazer conscientização, informação e experiências presentes nos processos educacionais não escolares, sejam eles em espaços de

formação sindical, formação religiosa, comunidades, organizações não governamentais, que interagem com a sociedade e têm práticas que prezam pela formação humana nas suas mais distintas esferas. Com isso busca-se mostrar justamente que, para além da escola, outros espaços também formam, através de experiências, a dimensão coletiva e social dos sujeitos.

Ao preparar o quadro, os alunos extensionistas desenvolvem uma proximidade maior com a comunidade retratada, uma vez que o contato e a pesquisa que se faz para a composição do quadro “[...] possibilita ao acadêmico fazer a articulação dos conteúdos teóricos e operacionais, cria oportunidades para o desenvolvimento de habilidades referentes ao trabalho em equipe” fortalecendo também “[...] o compromisso social e ético no que se refere à busca dos direitos do cidadão.” (COSTA E SILVA, 2011, p. 77). Tais aspectos podem ser percebidos na narrativa da extensionista J2:

A participação no quadro na Mira da educação trouxe uma grande contribuição na minha vida profissional. Por se tratar de um quadro que tem como objetivo trazer reportagens a respeito dos diversos fenômenos educativos no tocante à educação não formal, informal, popular etc, que são campos que me interessam e que tive o prazer de conhecer melhor através do quadro. Também aprendi a trabalhar melhor em equipe, a organizar melhor meu tempo fazendo planejamentos que contribuíram para que conseguíssemos atingir os objetivos propostos para o quadro (ALUNA DE PEDAGOGIAb, 2021).

De modo que atentar para fenômenos educacionais em escala não escolar, mais do que ampliar a compreensão e atuação do futuro professor, possibilita a construção de conhecimentos a partir de experiências vividas e de práticas extensionistas, como compete à universidade.

O que se faz no CE da UFPE

Coordenado pelo Professor doutor Paulo Julião da Silva, o quadro “O que se faz no CE da UFPE” tem por proposta apresentar à comunidade geral, isto é, o público externo e interno da UFPE, os projetos de pesquisa e extensão, bem como as demais práticas educativas, ações e produções de conhecimento desenvolvidas no Centro de Educação (CE) da UFPE. Para tanto conta com a participação

de docentes, discentes e técnicos, expondo de maneira sistematizada produções desenvolvidas na graduação e pós-graduação *lato e strictu sensu*.

O quadro é produzido a partir de entrevistas com o intuito de evidenciar as produções e ampliar o alcance das pesquisas ao levar conhecimento científico para mais pessoas por meio da produção audiovisual. Sobre as experiências adquiridas nesse quadro a aluna extensionista assim relatou:

A participação nesse projeto tão importante que leva produção, cultura, conhecimento, atividade em pesquisa realizadas pelo centro de educação para o público mais amplo tem sido extremamente gratificante, e nós acreditamos nas propostas desse quadro que é contínua, levando a universidade para perto das pessoas e promover valorização desse espaço tão rico, plural e importante em nossa sociedade (ALUNA DE PEDAGOGIAc, 2021).

Com tais propósitos os alunos extensionistas acionam “[...] um aprendizado pedagógico no sentido de um aprendizado dual – a universidade aprende enquanto ensina e é ensinada enquanto aprende com as classes sociais, com o estudo da realidade objetiva”. (MELO NETO, 1966, p. 18). Não sem razão concordam com Saviani (1984, p. 48), para quem “[...] cabe à universidade socializar seus conhecimentos, difundindo-os à comunidade e se convertendo, assim, numa força viva capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade”.

Educação na boca do povo

Sob a coordenação do Professor doutor Arnaldo Martin Szlachta Junior, esse quadro nasceu com o intuito de saber da comunidade em geral suas impressões e conhecimentos acerca de temáticas ligadas ao campo educacional. Neste sentido, Roberto Rocha já afirmava, em 1984, que “[...] os grupos da universidade que pretendem trabalhar com o povo, devem partilhar com ele de um processo de troca ou confronto de saberes” (ROCHA, 1984, p. 57). Assim, por meio de enquetes e a partir delas a equipe de extensionistas faz uma interlocução entre os saberes do senso comum e o conhecimento científico produzido na academia, mediante a escuta também de um especialista sobre o tema proposto.

A função educativa é justamente a busca pela construção de aprendizagem que leve em conta o senso comum e o conhecimento científico. Nesse processo, a ideia é que a comunidade deixe de ser considerada passiva no recebimento das informações/conhecimentos transmitidos pela universidade e passe a ser participativa, crítica e construtora dos possíveis modos de organização e cidadania (JEZINE, 2006, p. 10). Nesse sentido e com esse quadro, o que se objetiva é uma relação de horizontalidade com a audiência do programa, além de trazer a problematização de temáticas polêmicas. O quadro existe dentro de uma dimensão educativa importante: a dialógica, e pretende se comunicar com as ideias trazidas pelo público geral, tornando o conhecimento tratado potencialmente muito relevante para os interlocutores.

O quadro Educação na Boca do Povo preza pelo diálogo e pela construção do conhecimento de forma horizontal, como entende a extensionista J4:

Eu diria que a palavra-chave desse quadro é a palavra diálogo, o quadro vem com objetivo de igualar os conhecimentos, de forma que os conhecimentos do senso comum, e os conhecimentos científicos possam se entrelaçar, possam ser apresentados de forma a buscar um conhecimento maior. (ALUNA DE PEDAGOGIA, 2021).

No que tange às aprendizagens construídas, o se espera dos alunos que se inserem nessa prática de extensão é que se apresentem como “[...] sujeitos de mudança, capazes de se colocar no mundo com uma postura ativa e crítica” (CASTRO, 2004, p. 14), portanto propositiva.

Gepifhri entrevista

O “GEPIFHRI Entrevista” é coordenado pela Professora doutora Catarina Carneiro Gonçalves e desponta com a proposta de divulgar práticas e a produção científica por meio de entrevistas com pesquisadores do campo educacional. Realizando entrevistas com especialistas nas áreas diversas do campo, o quadro pode se transformar em um potente meio de divulgação pública da ciência, como também de formas, estilos e práticas acadêmicas que merecem ser divulgadas. Por meio das entrevistas nele realizadas, também se levantam

questões pertinentes para a comunidade acadêmica, para o corpo docente e o corpo discente, que, por sua vez, podem pensar, criar, propor, questionar o que é de interesse comum de toda a comunidade acadêmica.

Pretende-se com a veiculação desse quadro que se ratifique que “[...] a extensão é um processo de aprendizagem e de socialização do conhecimento, que ocorre por meio da interação e do diálogo entre a Universidade e a comunidade”. (GONZATTI, DULLIUS E QUARTIERI, 2013, p.230). Para tanto os alunos extensionistas nele envolvidos também precisaram, assim como os outros membros dos outros quadros, fazer formações técnicas que envolvem a preparação e edição do quadro, bem como toda a pesquisa sobre a temática abordada, o que nos leva a crer na experiência extensionista como o processo de aprendizagem e de socialização presente na construção de todo o projeto, como atesta a aluna J5:

O quadro GEPIFHRI Entrevista me proporcionou a oportunidade de estar em contato com um meio de comunicação importante, principalmente nesses tempos de pandemia. Pude ter uma noção de como o trabalho em equipe, organização e planejamento são de extrema importância nos projetos, sendo uma condição essencial para o desempenho de bons trabalhos. Nesse sentido, a contribuição profissional do projeto me proporciona o entendimento de buscar junto aos meus futuros colegas de trabalho uma consonância de objetivos, tendo em vista as diferentes funções que iremos desempenhar para atingir esse objetivo, a organização, com as metas e as funções claras, me ajudam a compreender o valor de uma comunicação franca para o bom desempenho do trabalho [...]. (ALUNA DE PEDAGOGIAe, 2021).

Vale a pena conhecer

Coordenado pelo Professor doutor Raphael Guazzelli Valerio, esse quadro atua como uma agenda cultural, tendo por objetivo difundir na academia obras, produções, artistas e projetos que não são, necessariamente, populares. Essa iniciativa entende a importância de dialogar com outras fontes de saber, rompendo com a obsolescência do saber científico. Corroboramos Paula Schommer (2006, p. 1 apud SPINK, 2001), quando afirma que “ao longo de sua história, como “a casa do conhecimento”, a universidade ignorou, muitas vezes, outros conhecimentos a sua volta”. É na contramão desse movimento que o “Vale a Pena Conhecer” atua.

A primeira versão do quadro aborda as obras do poeta Manuel de Barros¹², o filme “A Onda”¹³, e o projeto social “A Casinha”¹⁴. Segundo os discentes extensionistas do projeto, essas escolhas trazem relação com o cenário contemporaneamente vivenciado no âmbito social e político. Pois, como bem lembrou BAETA-NEVES (1992, p. 80),

[...] as funções do ensino superior resultariam de combinações de demandas e postulações derivadas da dinâmica sócio-econômica, política e cultural e das iniciativas espontâneas oriundas da atividade acadêmica em si mesma, da produção de conhecimento e da sua força transformadora.

O quadro “Vale a Pena Conhecer” também tem em seu leque de divulgação o acesso a informações sobre congressos, seminários, simpósios, colóquios, associações científicas e demais eventos e sociedades científicas que comportam e socializam os resultados das pesquisas na área da educação. Nesse quadro a experiência formativa dos extensionistas é ainda mais evidenciada, pois todo o conhecimento divulgado é fruto das pesquisas e da produção dos discentes que também o “levam ao ar”.

Em cada um desses quadros que compõem o Projeto “CE na TV: Conexões Gepifhri” os extensionistas necessariamente pesquisam e aprendem sobre o assunto abordado, para além de todas as técnicas audiovisuais que aprenderam em cursos oferecidos pelo próprio Gepifhri, a fim de realizar o projeto. Neste sentido, não resta dúvida de que é importante para o estudante a vivência, com práticas de extensão, a partir dessas experiências, pois acredita-se que podem desenvolver “[...] condições de refletir acerca das grandes questões da atualidade e, com base na experiência e nos conhecimentos produzidos e acumulados, construir uma formação comprometida com as necessidades sociais” (SARAIVA, 2007, p.3), e assim constituir-se um diferencial positivo quando atuar no campo. Assim acreditamos.

12 Manoel Wenceslau Leite de Barros foi um poeta sul-matogrossense, pertencente à geração pós-modernista brasileira.

13 É um longa-metragem do gênero “drama e *thriller*” que discute a ditadura fascista, a partir de uma experiência em sala de aula.

14 A Associação dos Amigos da Vila do Papelão (Avipa) é uma ONG que trabalha com formação humana; experiências do brincar livre, práticas pedagógicas e o fortalecimento dos vínculos sociais e afetivos na educação e convivência, entre humanos e não humanos na comunidade do COQUE (Recife/PE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Expor, neste capítulo, embora sucintamente, os projetos que compõem o ainda muito novo “Multiverso: Programa de Extensão”, ao tempo que nos motiva e instiga como membros dele, nos dota de enorme responsabilidade para continuar com ele de modo a dotá-lo cada vez mais de elementos que o qualifiquem e o potencializem enquanto programa de extensão. Isto porque acreditamos na sua relevância para a formação da *práxis* dos discentes, sendo primordial a aplicação prática dos conhecimentos produzidos na academia, nos cenários vivenciados pelos diversos sujeitos sociais. Partimos da premissa de que a universidade é um aparelho fundamental no préstimo das transformações sociais, portanto a ação educativa praticada nesse espaço de construção do saber, como afirma Farinelli (2016, p.1), implica não apenas a transmissão de “[...] conteúdo pedagógico, mas também a prática crítica, dinâmica, dialética, pensar sobre o que se faz. Esta reflexão possibilita a curiosidade ingênua, a crítica que deságua para a curiosidade epistemológica”, e como explica Freire (2006, p.23), “[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Nesta perspectiva, a concepção e desenvolvimento dos projetos extensionistas desenvolvidos no Multiverso: Programa de Extensão baseia-se também na ideia de que:

A relação da universidade com a comunidade se fortalece pela Extensão Universitária, ao proporcionar diálogo entre as partes e a possibilidade de desenvolver ações sócio-educativas que priorizam a superação das condições de desigualdade e exclusão ainda existentes. E, na medida em que socializa e disponibiliza seu conhecimento, tem a oportunidade de exercer e efetivar o compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. (ROCHA, 2007 apud SILVA, 2011, p.2)

Por fim, há que se ressaltar que esse potente processo personificado no programa apresentado implica a desconstrução da obsolescência do saber científico, criando elementos que podem contribuir com desenhos de currículos inovadores, bem como com a composição de novas metodologias educacionais e práticas educativas revolucionárias, horizontais e bilaterais que primam, acima de tudo, pela dialogicidade tão cara às práticas educativas.

REFERÊNCIAS

- ALUNA DE PEDAGOGIAa. Depoimento. Recife (Pernambuco), 04 de março de 2021. (Concedido a Hellen Vitória de Lima Santos).
- ALUNA DE PEDGOGIAb. Depoimento. Recife (Pernambuco), 04 de março de 2021. (Concedido a Hellen Vitória de Lima Santos).
- ALUNA DE PEDAGOGIAc. Depoimento. Recife (Pernambuco), 05 de março de 2021. (Concedido a Hellen Vitória de Lima Santos).
- ALUNA DE PEDAGOGIAd. Depoimento. Recife (Pernambuco), 05 de março de 2021. (Concedido a Hellen Vitória de Lima Santos).
- ALUNO DE HISTÓRIAE. Depoimento. Recife (Pernambuco), 06 de março de 2021. (Concedido a Hellen Vitória de Lima Santos).
- ALUNA DE PEDAGOGIAf. Depoimento. Recife (Pernambuco), 06 de março de 2021. (Concedido a Hellen Vitória de Lima Santos).
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA (ANPUH). **Sobre as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História**. Fórum Nacional de Coordenadores de Pós-Graduação em História. 27 nov. 1998.
- BRASIL. Encontro de Pró-Reitores de Extensão das universidades Públicas Brasileiras, 1987, Brasília. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Disponível em: < <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf> > Acesso em: 06 de março de 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL- Ministro da Educação. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasília: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/ MEC, Edição Atualizada, 2000/2001.
- BRASIL.CNE. **Resolução CNE nº2** de 01 de junho de 2015.
- BRASIL.CNE. **Resolução CNE nº3** de 03 de outubro de 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Entrevista** exibida em 06/12/2000, UTV – Canal 16 NET – RIO, Canal a Universitário do RJ, Entrevistadora: Maria Andréia Loyola. Professora titular de antropologia da UFRJ

- CASTRO, L. M. C. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimento emancipadores**. in: Reunião anual da ANPED, 27, 2004, Caxambu. Texto...Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-16.
- COSTA, A.; SILVA, P. B. **Extensão universitária brasileira**: possibilidades, limitações e desafios. São Paulo: Nelpa, 2011.
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Extensão universitária: revisitando conceitos e práticas institucionais. In: CALDERÓN, Adolfo Ignacio; GONZATTI, Sônia Elisa Marchi; DULILIUS, Maria Madalena e QUARTIERI, Marli Teresina. O potencial da extensão para a formação profissional. In: SIVERES, Luiz (Org.). **A extensão universitária como princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 233-244.
- SANTOS, Sônia Regina Mendes dos; SARMENTO, Dirléia Fanfa (org.). **Extensão universitária**: uma questão em aberto. São Paulo: Xamã, 2011. p. 23-38
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- SANTOS, Boaventura S. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 120).
- MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, P.S. **Extensão Universitária**: Uma nova relação com a administração pública. Extensão Universitária: ação comunitária em universidades brasileiras. São Paulo, v. 3, p. 29-44, 2002.
- PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Aprovado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela SESu, em 8 de maio de 1998.
- UFPE. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação/UFPE**. Recife: Centro de Educação, 2019.
- UFPE. Programa de desenvolvimento institucional 2019-2023. Recife: Pró-reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças, 2019.
- FREITAS, Ione Campos. **Função social da escola e formação do cidadão**. Disponível em:
- <http://democracianaescola.blogspot.com/2011/10/cabe-escola-formar-cidadaos-criticos.html>. Acesso em 05 de março de 2021.

- JEZINE, E. A extensão universitária como uma prática social. In: **Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural**, 7,2006, Quito. Anais. Quito: Associação Latino- Americana de Sociologia Rural (ALASRU), 2006, p.1-16
- VANNUCCHI, A. **A universidade comunitária: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2004.
- MANCHUR, Josiane; SURIANE, Ana Lucia Affonso; CUNHA, Márcia Cristina da. **A Contribuição de Projetos de Extensão na Formação Profissional de Graduandos de Licenciaturas**. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5141/514151730016.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- BAETA NEVES, Clarissa E. **“Funções do ensino superior hoje”**. IN: Universidade e Educação. Campinas: Papirus; SP: ANDE: ANPED, 1992. (Coletânea CBE).
- MELO NETO, José Francisco de. Educação Popular- uma ontologia. In: Melo Neto, José Francisco de Scocuglia, Afonso Celso (orgs.) **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa/PB: Editora Universitária/UFPB, 199.
- NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Bookman Companhia, 2008.
- NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org). **Extensão Universitária: diretrizes, conceitos e políticas**. Documentos Básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belo Horizonte: PROEXC/UFGM: o Fórum 2000.
- SARAIVA, J. L. **Papel da extensão universitária na formação de estudantes e professores**. Brasília Médica, v. 44, n. 3, p. 220-5, 2007.
- SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez, v.10, 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- Tecnologia Social e Desenvolvimento Sustentável: Contribuições da RTS para a formulação de uma Política de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação** – Brasília/DF: Secretaria Executiva da Rede de Tecnologia Social (RTS), 2010.
- SCHOMMER, Paula Chies. **Articulação De Saberes Na Relação Entre Universidade e Sociedade: potencialidades, limites e desafios**. 2006. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/10/enanpad2006-epqa-1666.pdf. Acesso em: 05 mar. 2021.

- ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação?** 1984. Síntese da Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado de Sociologia do Desenvolvimento da Universidade Federal do Ceará. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/12082/1/1984_art_rmgrocha.pdf. Acesso em: 05 mar. 2021.
- FARINELLI, Clairna Andresa. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 2016. Resumo. Disponível em: <http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=3universo-belohorizonte3&page=article&op=view&path%5B%5D=3202>. Acesso em: 06 mar. 2021.
- RODRIGUES, Andréia Lilian Lima; PRATA, Michelle Santana; BATALHA, Taila Beatriz Silva; COSTA, Carmen Lúcia Neves do Amaral; PASSOS NETO, Irazano de Figueiredo. **Contribuições da Extensão Universitária na Sociedade.** 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/494/254>. Acesso em: 06 mar. 2021.



12. ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NO ENSINO REMOTO

O USO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Franciane de Souza Silva, Larissa de Lima Canêjo,
Maria de Souza Cavalcante, Rafaella Asfora Lima

“Que quem não canta dance
A voz do outro!
Quem não toca,
Que dance pousado nos acordes de
Quem toca!
Porque perfeito, só tudo junto.
Só uma das mãos não faz o aplauso,
Só uma boca jamais fará o beijo.
Todos juntos, sim, podem formar a
Imensa risada [...]”

(Oswaldo Montenegro)

INTRODUÇÃO

Este capítulo é fruto de experiências vividas a partir do projeto de extensão “O uso da Comunicação Alternativa (CA) para promoção da acessibilidade comunicacional em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)”, realizado remotamente entre setembro e dezembro de 2020 durante o período de pandemia da Covid-19, por meio de uma parceria entre docentes e discentes dos cursos de Pedagogia e Fonoaudiologia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e financiado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEXC.

O projeto extensionista aqui descrito advém da demanda identificada durante a realização do subprojeto “Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Realizado na mesma escola entre agosto de 2018 e dezembro de 2019, possibilitou à equipe, a partir da sua execução, perceber a existência da necessidade de um suporte, tanto para a escola quanto para a família, no processo de intervenção na comunicação de estudantes com autismo. Diante disso, objetivou-se realizar orientações sobre intervenção comunicacional a dez famílias de crianças diagnosticadas com TEA. Além disso, foram desenvolvidas estratégias para a promoção da acessibilidade comunicacional por meio do uso de comunicação alternativa para esses estudantes, pois se antes o debate era em torno de como e quais tecnologias e metodologias utilizar nas escolas, o desafio, diante de uma pandemia, passou a ser garantir educação através de aulas remotas, devido às medidas restritivas de distanciamento social adotadas frente à situação pandêmica no país.

Nesse contexto, as escolas, principalmente as da rede pública de ensino, enfrentaram dificuldades no planejamento e desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a realização do ensino remoto, fato que está associado às questões socioeconômicas dos estudantes – pois muitos têm dificuldades estruturais e financeiras, o que resulta na impossibilidade de dispor do aparato tecnológico para viabilizar a participação no ensino remoto, ou quando existem os recursos, estes são precários e não atendem a necessidade – o que por sua vez, acentua ainda mais as desigualdades sociais e dificulta a efetivação desse modelo de ensino.

Outro aspecto a ser considerado, e que dificulta o ensino remoto, é a imposição do uso dos recursos tecnológicos para uma nova finalidade até então desconhecida para os alunos, visto que

a educação básica vai atender crianças e adolescentes que estão em níveis de desenvolvimentos diferenciados e por mais que tenham acesso às tecnologias digitais e telemáticas precocemente, o fazem para entretenimento e não para práticas de educação formal. (ALVES, 2020, p.354).

Diante disso, é importante ater-nos aqui para o fato de que, se esse cenário apresenta empecilhos para a garantia da educação de alunos neurotípicos – ou seja, que não estão no espectro autista – é ainda mais complexo e desafiador quando se refere à educação de alunos público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, que mesmo em contexto presencial já apresentava lacunas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ACESSIBILIDADE E TEA: RESPALDOS LEGAIS

A educação está estabelecida na Constituição Federal de 1988 como um “direito de todos e dever do Estado e da família”. Esta deve ser, de acordo com o artigo 205, “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além de, segundo o artigo 206, basear o ensino no princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, foi sancionada, em 1996, a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), fortalecendo a proposta da educação especial numa perspectiva inclusiva, com um capítulo específico voltado para a educação de Pessoas com Deficiência (PcD). O artigo 58, §1º do capítulo V dessa lei assegura que deverá haver, “quando necessário, serviços de apoio especializados na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial”. Diante disso, a escola precisou se modificar, para garantir a todos os alunos o direito à educação.

Voltando-se mais especificamente para a acessibilidade comunicacional, temos a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – que tem por objetivo assegurar e promover o pleno exercício dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, em condição de igualdade, visando à sua plena inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015). Esta, no inciso V do artigo 3º traz que a comunicação é uma

[...] forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações (BRASIL, 2015).

Nesta perspectiva, garantir acessibilidade comunicacional é oferecer recursos e estratégias que promovam independência e autonomia aos indivíduos que necessitam de tecnologia assistiva para se comunicar (UFC, 2014).

Com o avanço da situação pandêmica no país, devido à Covid-19, umas das medidas adotadas pelo governo foi a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que dispôs acerca da substituição das aulas presenciais por aulas remotas no período de duração da pandemia. Junto a isso, tem-se ainda o Parecer nº. 05, aprovado em 28 de abril de 2020, do Conselho Nacional de Educação – CNE – corroborando e assegurando o cômputo das aulas remotas e outras atividades não presenciais para cumprimento da carga horária do ano letivo.

Além disso, interessa compreender que medidas como essas causam maior impacto às pessoas com deficiência, motivo pelo qual o próprio Parecer nº 5/2020 traz que

as atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados.

Visando, assim, assegurar e favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, de modo efetivo e seguro, e garantindo o direito à educação, bem como à vida e dignidade, como traz o Art. 10 da LBI (2015), que de modo mais incisivo assegura a proteção destas por parte do poder público em situações de risco, emergência ou de calamidade pública, visto que as pessoas com deficiência situam-se no âmbito da vulnerabilidade social, econômica e política.

Sendo assim, um dos caminhos possíveis para garantir acesso e permanência, bem como favorecer o processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA, considerando a acessibilidade

comunicacional, é o uso de sistemas como o de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), já que o transtorno do espectro autista é, segundo a Lei Federal nº 12.764/2012 Art. 1º, uma “deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social...” (BRASIL, 2012) e, segundo a *American Psychiatric Association* – APA (2014, p. 31), parte do grupo denominado “Transtornos do Neurodesenvolvimento” e tem como principais características limitações específicas que variam desde a aprendizagem e controle das funções executivas até prejuízos globais no que se refere a habilidades nos âmbitos pessoal e social, devido ao atraso ou não desenvolvimento da comunicação oral.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA

A comunicação é uma ação que acompanha a evolução do ser humano e serviu de base para o desenvolvimento das relações sociais, tornando-se uma atividade fundamental na vida das sociedades. É por meio da comunicação que as relações sociais existem e “é através da comunicação que as pessoas compartilham experiências, ideias, sentimentos e conseguem influenciar a vida do outro de forma mútua” (GRACIOLA, 2014, p.10). No entanto, isso não é naturalmente simples e fácil para uma parcela da população que apresenta necessidades complexas de comunicação. Pessoas com autismo, por exemplo, em geral, apresentam atraso na aquisição das habilidades pré-linguísticas de comunicação, acarretando atraso na aquisição da linguagem oral o que vem a dificultar sua comunicação social, e limitações como esta “[...] tendem a tornarem-se uma barreira para esses processos de significação do mundo por meio da mediação do outro” (GALVÃO, 2009, p. 116).

No âmbito educacional a comunicação é tão fundamental quanto as relações sociais. A interação entre professores e alunos é imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem, por isso, em casos de alunos com impedimentos comunicativos, é crucial a adoção de medidas inclusivas. Tais medidas irão auxiliar o desenvolvimento da comunicação para esses alunos, uma vez que a comunicação não se dá apenas a partir da linguagem verbal, mas também por formas alternativas, como é o caso da comunicação

alternativa que se configura como uma categoria da tecnologia assistiva. Dessa maneira,

dispor de recursos de acessibilidade, a chamada Tecnologia Assistiva, seria uma maneira concreta de neutralizar as barreiras causadas pela deficiência e inserir esse indivíduo nos ambientes ricos para a aprendizagem e desenvolvimento, proporcionados pela cultura (GALVÃO 2009, p. 116).

Um recurso de tecnologia assistiva possível para ser utilizado por alunos com dificuldades complexas de comunicação no ambiente educacional – e familiar – que possibilite a existência da ação comunicativa, auxiliando ainda no processo de desenvolvimento da linguagem falada é a CAA, que de acordo com Walter (2013, p. 2), trata-se de “uma área clínica e educacional que se propõe a compensar (temporária ou permanentemente) a incapacidade ou deficiência do indivíduo com distúrbio severo de comunicação”. No Brasil esse sistema também pode ser identificado como “Comunicação Alternativa e Aumentativa” ou “Comunicação Alternativa e Suplementar” e tem como objetivo o desenvolvimento de uma comunicação funcional. A comunicação é chamada “alternativa” quando o sistema substitui totalmente a fala, e “ampliada/aumentativa/suplementar” quando o sistema é utilizado para complementar a fala do indivíduo, de forma que compense sua dificuldade. Esses sistemas são formados por recursos que podem ser gráficos ou manuais e vão desde pranchas de comunicação por figuras e pictogramas produzidas em papel, até softwares e vozes sintetizadas. Cabe ressaltar, ainda, que diferentemente do que se pensou por algum tempo, o uso da CAA não deve ser caracterizado como um obstáculo para o desenvolvimento da fala, já que

Pesquisas científicas vêm revelando resultados favoráveis ao aumento nas habilidades comunicativas em crianças, não verbais, que precocemente, utilizam-se de sistemas de comunicação (WALTER, 2013, p. 6-7).

Mesmo assim, é importante lembrar que os sistemas de CAA são eficazes e importantes sim, “mas se não for aliado a mudanças de postura e concepção dos professores não será possível permitir a acessibilidade comunicacional dos alunos” (CAVALCANTE E FERREIRA, 2011, p. 53).

O PERCURSO DA AÇÃO EXTENSIONISTA

A atividade de extensão, segundo a Resolução nº 7/2018, que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, trata-se de uma atividade que se dá por meio da articulação entre ensino e pesquisa, que se constitui como “interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento” (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, a presente ação extensionista foi elaborada visando à “interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social” (BRASIL, 2018), no âmbito da educação, delimitando, por ora, a questão do processo de inclusão dos alunos no TEA por meio da acessibilidade comunicacional através da comunicação alternativa.

O projeto de extensão “O uso da Comunicação Alternativa (CA) para promoção da acessibilidade comunicacional em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)”, com duração entre setembro e dezembro de 2020, teve como equipe executora quatro discentes, três docentes e um técnico administrativo, todos ligados à Universidade Federal de Pernambuco. A proposta inova no auxílio à acessibilidade comunicacional por meio da parceria entre os cursos de Pedagogia e Fonoaudiologia e o Centro de Informática (CIn) da própria UFPE.

A partir do desenvolvimento do subprojeto “Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, entre agosto de 2018 e dezembro de 2019, na mesma escola atendida pelo projeto aqui mencionado, foi notado um déficit comunicacional nos alunos atendidos e uma necessidade de suporte tanto à escola quanto às famílias daquelas crianças. Nesse contexto, o público atendido entre setembro e dezembro de 2020 passou a ser, além das crianças, seus pais e/ou responsáveis, que desenvolveram o papel de mediadores no uso dos recursos, estimulando a interação e intenção comunicativa no comportamento cotidiano de seus filhos e filhas. Sendo assim, objetivou-se por meio desta ação extensionista promover, através de ferramentas tecnológicas/digitais, a acessibilidade comunicacional a esses alunos por meio da elaboração e uso de recursos de comunicação alternativa.

A partir dessa organização, a equipe do projeto empenhou-se no estudo de literatura especializada na área de TEA e CA. Nesse contexto, serviram como base teórica principal as publicações de Filho e Kassar (2018), que introduzem a importância da acessibilidade no contexto escolar à luz dos direitos humanos; Bez (2016) e Walter (2013), que trazem a CA aliada ao uso da tecnologia como recurso de acessibilidade para apoio à inclusão de alunos com TEA; Pereira *et al.* (2020), e Monnerat e Walter (2017), que apresentam os impactos e benefícios no desenvolvimento da comunicação e linguagem de crianças com TEA, a partir da estimulação precoce com CA através do uso do sistema Pecs-adaptado. Além disso, considerando a importância do papel do professor no processo de inclusão do aluno com TEA, foi estudada a publicação de Passerino, Bez e Vicari (2013), que traz algumas percepções acerca da formação de professores em CA e a importância desse tipo de formação para atuação junto aos alunos com TEA, principalmente aqueles que não são oralizados e/ou que têm dificuldade nessa oralização, visando possibilitar um melhor desenvolvimento sociocognitivo.

Subsequentemente aos estudos bibliográficos foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE, as professoras das turmas nas quais os alunos atendidos pelo projeto estavam inseridos, e uma diagnose da situação comunicacional dos alunos por meio dos instrumentos avaliativos ACOTEA – Avaliação da Comunicação no Transtorno do Espectro do Autismo, e o ATEC – *Autism Treatment Evaluation Checklist* (Escala de Avaliação de Tratamento do Autismo, em português) (RIMLAND; EDELSON, 1999), através de videochamadas e chamadas telefônicas com os pais e/ou responsáveis desses alunos, buscando sempre encontrar o meio mais acessível para cada família. Além de encontros virtuais semanais entre a equipe para socialização e planejamento de estratégias e recursos a serem desenvolvidos e entregues às famílias posteriormente.

Devido à pandemia em decorrência da Covid-19, com exceção da entrega dos materiais às famílias, todas as etapas de execução foram realizadas de forma remota, através da plataforma Google Meet, partindo da disponibilidade de data e horário dos pais e/ou responsáveis. Considerando a situação pandêmica, onde a principal forma de se prevenir do contágio pelo coronavírus é o isolamento social, os meios remotos com uso de aparelhos eletrônicos foram nossos principais aliados no desenvolvimento desse projeto.

O PROCESSO DE INTRODUÇÃO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA (CA): DO CONHECIMENTO DA REALIDADE PEDAGÓGICA À SUA IMPLEMENTAÇÃO

Entrevista com os docentes: reflexão sobre a realidade pedagógica

Buscando entender o contexto pedagógico em que aqueles estudantes estavam inseridos foram formuladas duas entrevistas. A primeira foi realizada com o professor do AEE, e a segunda com as três professoras responsáveis pelas turmas em que os alunos selecionados estavam inseridos: dois do 1º ano, 7 do 2º ano, e um que além do TEA possui deficiência auditiva e por isso é atendido na sala bilíngue.

Na entrevista com o professor do AEE, o foco foi saber sobre o uso de comunicação alternativa por parte dele nos atendimentos das crianças com TEA, além de buscar compreender sobre sua relação com as professoras de sala de aula, com as famílias dos alunos, e quais as atividades que estavam sendo encaminhadas no momento de pandemia, bem como as maiores dificuldades que ele encontrava no processo.

A partir da aplicação e análise das entrevistas podemos situar o contexto do ensino remoto para a inclusão das crianças com TEA, bem como as especificidades desse processo.

Sobre o perfil dos entrevistados faremos uma breve descrição. O entrevistado é formado em Pedagogia e Psicologia, atua na escola há 18 anos, sendo 15 na Sala de Recursos Multifuncionais. Afirmou, sobre seu trabalho no período presencial, que sempre procurou trabalhar em consonância com o conteúdo de sala de aula regular utilizando fichas de comunicação, softwares como o Livox ou TIX, confeccionando materiais em torno da demanda do educando. Porém, no contexto da pandemia de Covid-19 foi possível realizar apenas ações online, semanais, que envolviam a família, sempre respeitando o tempo dessas crianças. O mais difícil, segundo ele, é a questão da rotina, tão importante para quem está dentro do TEA. Apesar dos estímulos online, o contato físico é fundamental para a condução das atividades. Por isso os materiais propostos estavam compostos de vídeos, contação de histórias, jogos e brincadeiras para tentar quebrar uma das maiores dificuldades, que era fazer esses estudantes pararem para ouvir, se concentrarem, além dos limites das famílias em orientar essas atividades, devido à falta de acesso ao aparato tecnológico, e estrutura física para ter acesso às aulas remotamente.

No roteiro das professoras responsáveis pelas turmas dos estudantes atendidos pelo projeto visamos primeiramente conhecer o perfil das docentes. Para além do tempo de atuação e da formação, buscamos verificar o perfil da turma, como era o planejamento e quais as dificuldades nas propostas e as adaptações necessárias para os estudantes com TEA.

O perfil das entrevistadas é parecido. Todas têm entre 2 e 5 anos de atuação na escola em questão, formadas em Pedagogia e pós-graduação. A diferenciação fica a critério justamente das especializações, que são em: Educação Especial, Psicopedagogia, Gestão e Coordenação Pedagógica. Todas, sem exceção, relataram que a maior dificuldade foi planejar sem conhecer a turma. A falta de diagnose pesou durante todo o ano na elaboração dos blocos de atividades, no contato com as famílias e nas mediações necessárias, como mostra uma das docentes na fala abaixo:

“O planejamento presencial iria ser feito junto com a equipe do AEE, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) do estudante, mas não houve tempo suficiente para este momento. Os estudantes começariam os atendimentos no AEE na semana em que houve a suspensão das aulas”.

O fato de apenas 18 aulas terem acontecido antes do fechamento das escolas pesou durante todo o ano. Por isso foi dada preferência a blocos de atividades mesclando exercícios escritos, atividades concretas e sugestão de conteúdos simples, acessíveis e interativos. Uma das entrevistadas elucida que “o trabalho/planejamento remoto não tem sido fácil para todas as crianças, pois cada uma tem sua história”, preocupação que só cresce e pesa ainda mais quando se trata de alunos com deficiência e outras necessidades específicas.

De acordo com Barbosa *et al.* (2013), o professor tem o papel de mediador no processo de inclusão, à medida que deve tornar possível a socialização do aluno com TEA e adequar a sua metodologia às necessidades dos estudantes, exigindo sensibilidade e convívio, detectando as dificuldades e investigando o nível de conhecimento para que, dessa forma, saiba quais aspectos trabalhar.

Criar situações que oportunizem os processos acima citados sem contato direto com a turma e levando em consideração as especificidades de crianças no espectro é um desafio imenso, bem como tornar acessível a permanência desses estudantes na escola de maneira efetiva.

Contato com as famílias e o processo de diagnose

O público-alvo dessa ação extensionista foi devidamente selecionado por um dos professores do AEE da escola que também é integrante da equipe do PIBID como supervisor dos discentes da UFPE no ambiente escolar. Com a escolha dos alunos feita, foi realizado inicialmente um encontro virtual entre os integrantes do projeto e os pais e/ou responsáveis, para apresentação da equipe, os objetivos do projeto, como ele seria desenvolvido, e um apanhado rápido sobre CAA e suas características, e a importância desse tipo de aliança e troca de conhecimento entre universidade, escola e comunidade para todos os envolvidos. No decorrer do projeto novas reuniões coletivas foram realizadas, mas a maioria aconteceu de forma mais singular entre um membro da equipe e um membro da família, contatando, assim, uma família por vez a fim de obter subsídios para que fosse possível atuar da forma mais individualizada e objetiva possível, buscando atender as necessidades comunicacionais específicas de cada aluno.

Após a apresentação do projeto iniciou-se o processo de diagnose da habilidade comunicacional dos alunos. Para isso foram utilizados dois instrumentos avaliativos, o ACOTEA – Avaliação da Comunicação no Transtorno do Espectro do Autismo (MONTENEGRO, 2020), e o ATEC – *Autism Treatment Evaluation Checklist* (Escala de Avaliação de Tratamento do Autismo, em português) (RIMLAND; EDELSON, 1999), ambos aplicados pelas extensionistas, de forma particular, e em datas e horários acordados individualmente com cada responsável.

O ACOTEA é um instrumento relativamente extenso e detalhado, oriundo de outro projeto de extensão da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, o Autismo Comunica, desenvolvido pela clínica de fonoaudiologia e coordenado pela professora Ana Cristina Montenegro, que também é integrante colaboradora do projeto descrito neste texto. Sua utilização foi feita com o objetivo de compreender e analisar a existência, a frequência e forma de comunicação presente, e em que situações a comunicação expressiva e receptiva ocorriam, além de alguns comportamentos sociais dos alunos.

Por sua vez, o segundo instrumento, o ATEC, é mais breve e foi utilizado visando identificar e analisar de forma mais objetiva determinados comportamentos, habilidades e dificuldades, a partir de quatro grupos de análise: fala/linguagem/comunicação, sociabilidade, capacidade sensorial/cognitiva e saúde/aspectos físicos/comportamentos.

Planejamento, elaboração e entrega de materiais e orientação às famílias

Levando em conta que as crianças estavam em níveis diferentes de oralidade e comunicação, inicialmente foi realizado em conjunto o planejamento de atividades e materiais diversos, e posteriormente uma divisão dos alunos em pequenos grupos, buscando possibilitar que cada extensionista pudesse acompanhar melhor, de maneira individualizada, a demanda de cada um dos estudantes, visando ao planejamento de materiais e atividades que contribuíssem para fortalecer e desenvolver as habilidades sociais e comunicacionais das crianças atendidas. Fator que só somaria na resposta às demandas desses alunos em relação ao conteúdo escolar e à vida social e familiar.

O foco foi favorecer e possibilitar o desenvolvimento das áreas nas quais, através das entrevistas realizadas com os professores e a diagnose realizada a partir do ACOTEA e do ATEC, foram identificadas maiores dificuldades. Sendo assim, foram produzidas ferramentas de CAA como pranchas de comunicação com vocabulário essencial, buscando auxiliar no processo de desenvolvimento da comunicação funcional e no aprimoramento de habilidades comunicacionais existentes, rotina visual com figuras que correspondem tanto ao dia a dia como às suas áreas de maior interesse, e pranchas que visam auxiliar na realização de atividades de vida diária (cortar unhas, ir ao banheiro, escovar os dentes, vestir-se, tomar banho etc.).

Importante destacar que o uso de pranchas Comunicação Ampliada e Alternativa (CAA) foi aplicada de acordo com o Método DHACA – Desenvolvimento das Habilidades da Comunicação no Autismo, tendo como pressuposto a teoria sociopragmática com o objetivo de desenvolver as habilidades de comunicação que

[...] viabiliza a ampliação da comunicação funcional, tendo como premissas o desenvolvimento da imitação e AC por meio de atividades lúdicas planejadas de acordo com as preferências da criança, previamente avaliadas; a participação da família/cuidadores, entendendo a importância do outro no processo comunicativo; e o uso no contexto sociocultural da criança (MONTENEGRO, XAVIER; LIMA, 2021, p. 19).

Neste sentido também foram produzidas pranchas com figuras de comunicação básica, produzidas na plataforma virtual Arasaac, com pictogramas e suas respectivas representações escritas, elucidando

expressões como “não quero, cansado, triste, não entendo, dor”, por exemplo, visando melhorar a identificação e comunicação dos sentimentos por parte da criança, uma vez que tão importante quanto proporcionar ferramentas e estratégias para alcançar os objetivos escolares é proporcionar independência para agir na sociedade e ter qualidade de vida.

Indo além, ao ouvir as dificuldades que as famílias estavam enfrentando no período de ensino remoto e suas necessidades atuais, foram produzidos, também, materiais extras, atividades para trabalhar vogais com a vogal e uma palavra que inicie com a vogal, números, cores e quantidades, e prancha com letras móveis formando o nome da criança, por exemplo. Outro item produzido foi um calendário, para que fosse possível ao aluno e sua família trabalharem a noção de tempo, auxiliando assim na organização da rotina e promovendo previsibilidade.

Todos os recursos, pranchas e atividades foram produzidos de forma individual e personalizada a partir das demandas de cada aluno/família, após entrevista com as famílias. Em vista disso os materiais do estudante inserido na sala bilíngue foram elaborados priorizando a Língua Brasileira de Sinais, (Libras). Todos os materiais também foram plastificados para possibilitar maior durabilidade e, conseqüentemente, garantir possibilidade de uso contínuo, a longo prazo.

A indicação de aplicativos digitais como ABC Autismo, Escola de Letras, Silabando, ABC Aprenda o Alfabeto Kids, Ler e Contar, Lele Sílabas e Auts, também foram utilizados como ferramentas, buscando aumentar a variedade de recursos e dar uma funcionalidade extra ao uso de celulares, tablets e afins.

Após a elaboração das atividades para todas as crianças, levando em consideração e respeitando as medidas protetivas de distanciamento social e o uso obrigatório de máscara recomendados pelas autoridades de saúde no país, foi marcado um encontro presencial em concordância com a escola e as famílias para a entrega dos materiais produzidos e a realização de uma orientação quanto ao seu uso. O intuito foi, além de entregar esses materiais, orientar o uso, a finalidade e os benefícios, bem como a escuta atenta das dúvidas e questões daquelas famílias, uma vez que no desenvolver do projeto foi possível perceber que as famílias estavam desgastadas pelo aumento na demanda devido à presença integral dos filhos em casa, falta de continuidade dos tratamentos, mudança de rotina somada às atividades do ensino remoto, já que diante dessa realidade completamente nova precisaram ser mediadores de conteúdos escolares

e de desenvolvimento das suas crianças. Diante dessa realidade, e tendo em vista a existência de possíveis impedimentos de participação nesse encontro, foi acordado que os materiais poderiam ser entregues posteriormente pela equipe escolar, para que nenhuma família deixasse de recebê-los, uma vez que essas famílias serão atendidas através da realização do PIBID, como forma de dar continuidade ao trabalho já iniciado.

Importa mencionar que a partir da realização do referido projeto, a gestão escolar solicitou que planejássemos momentos de formação para os profissionais da escola sobre o papel da comunicação alternativa e seus benefícios para a aprendizagem das crianças com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão educacional em uma sociedade que fomenta a exclusão e segregação social é um trabalho árduo. Porém acreditamos que é o único caminho para garantir a todos uma educação e formação de qualidade que vise à independência dos sujeitos e seu pleno exercício da cidadania. A partir da experiência aqui relatada compreendemos que projetos de extensão como este são de grande importância para a vida de alunos com TEA e suas famílias, que demonstraram tamanha carência de suporte e informação acerca da comunicação alternativa.

Além disso, é importante falar sobre a grande contribuição dessa ação para a nossa formação acadêmica e profissional, visto que nos possibilita trabalhar questões importantes para a sociedade contemporânea, como autismo e comunicação alternativa, unindo teoria e prática – mesmo que de forma remota –, o que nos permite compreender, desde já, os desafios presentes em nosso campo de atuação profissional, e ter certeza de que nosso objetivo, mais do que nunca, é lutar sempre por escolas de educação pública, inclusiva e de qualidade, que atenda a todos, sem restrições, adequando-se aos alunos e alunas e às especificidades de cada um – com deficiência ou não – buscando sempre os melhores recursos e estratégias para cada um deles.

Vale ressaltar, ainda, que os estudos e ações da presente extensão, como já descrito aqui, foram desenvolvidos como um trabalho inicial que surgiu a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, e para ele retornará. Os estudantes acompanhados por esse projeto foram direcionados pela docente coordenadora dessa ação para o subprojeto “O uso da Comunicação

Alternativa (CA) para promoção da acessibilidade comunicacional em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)”, coordenado por ela no PIBID, relacionado à inclusão de alunos com TEA no ciclo de alfabetização, buscando ampliar a comunicação e autonomia de alunos da rede municipal de ensino, que dará continuidade ao trabalho iniciado no projeto de extensão aqui apresentado. No acompanhamento das ações inclusivas na execução do PIBID será possível perceber os benefícios e avanços no processo de aquisição e ampliação da comunicação de cada criança envolvida.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**, v. 8, n.3, p. 348-365, 2020.
- APA – American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, 5th ed., Text Revision (DSM-V-TR). Washington, DC: American Psychiatric Association, 2014.
- BARBOSA, Amanda M.; et al. **O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo**. In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE, XI, 2013, São Paulo. Anais.
- BEZ, Maria Rosângela. Transtorno do Espectro Autista: possibilidades de apoio à inclusão da comunicação alternativa. In: GOMES, Roberia Vieira Barreto et al [Orgs.]. **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFC; Brasília: MC&C, 2016. p. 63-79.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 13 mar. 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, ed. 2, 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.** Promulgada em 27 de dezembro de 2012. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Promulgada em 6 de julho de 2015. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces-007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 5, aprovado em 24 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011pcp00520&category_slug=marco2020pdf&Itemid=30192>.

CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de vygotsky. **Ciência & Cognição.** V. 16, n 3, 2012. Disponível em: <<http://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/742>> Acesso em 15 mar. 2021.

FILHO, Daniel Mendes da Silva; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Acessibilidade nas escolas como uma questão de

direitos humanos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019.

GALVÃO, Teófilo Alves Filho. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 346. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>> Acesso em 15 mar. 2021

GOBIERNO DE ARAGÓN. **Arasaac**. Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa. Disponível em: < <https://arasaac.org/>>. Acesso em 5 nov. 2021

GRACIOLA, Ana Rita. **Acessibilidade comunicacional: os processos de comunicação na inclusão social de pessoas com deficiência**. Monografia (Bacharel em Comunicação Social – Habilitação em Relações Públicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 62. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>> Acesso em 15 mar. 2021

MONNERAT, T.; WALTER, C. C. F. A estimulação precoce e a comunicação alternativa para crianças com TEA: relatos de casos utilizando o PECS-Adaptado. *In*: DELIBERATO, D.; NUNES, D. R. P.; GONÇALVES, M. J. [Orgs.]. **Trilhando juntos a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, 2017. p. 257-272.

MONTENEGRO, A. C. M. **Avaliação da Comunicação no Transtorno do Espectro do Autismo**. Projeto de extensão Autismo Comunica. UFPE, Recife, 2020.

MONTENEGRO, A. C. M.; XAVIER, I. A. L. N.; LIMA, R. A. S. C. Autismo Comunica: Comunicação Alternativa promovendo acessibilidade comunicacional. *In*: ARAÚJO, Ana N., LUCENA, Jonia. A., STUDART-PEREIRA, Luciana [Orgs.]. **Relatos de experiências em fonoaudiologia**. Recife, Ed. UFPE, 2021.

PASSERINO, Liliana M.; BEZ, Maria Rosangela; VICARI, Rosa Maria. Formação de Professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 619-638, set./dez, 2013.

PEREIRA, Erika T.; *et al.* Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação. **CoDAS**, São Paulo, v. 32, n. 6, p. 1-8, nov./dez, 2020.

RIMLAND B; EDELSON M. **Autism treatment evaluation checklist (ATEC)**. Sandiego: CA: Autism Research Institute; 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (Fortaleza). **Acessibilidade Comunicacional: você já ouviu falar?**, 2017. Disponível em: <<https://accessibilidade.ufc.br/pt/acessibilidade-comunicacional-voce-ja-ouviu-falar/>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **A comunicação alternativa no contexto escolar inclusão de pessoas com autismo**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. (Material de formação). Disponível em: <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/tecnologia-assistiva/SEMIN%C3%81RIO%20Textos%20professores%20do%20I%20SEMIN%C3%81RIO%20DE%20PESQUISA%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20INCLUS%C3%83O%20ESCOLAR/Material%20Prof%C2%AA.%20C%C3%A1tia%20Walter.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Título Diálogos entre ações extensionistas, ensino e pesquisa no centro de educação da UFPE em tempos pandêmicos: Formar, Resistir, Cuidar

Organização Maria Sandra, Auxiliadora Maria, Raylane Andreza, Mitz Helena

Formato E-book

Tipografia Open Sans

Desenvolvimento Editora UFPE



Rua Acadêmico Hélio Ramos, 20 | Várzea, Recife-PE
CEP: 50740-530 | Fone: (81) 2126.8397
E-mail: editora@ufpe.br | Site: www.editora.ufpe.br



PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO